

JERUSALÉN EN LA HISTORIA: DE LA ASIMILACIÓN IMPOSIBLE AL PENSAMIENTO NEOHEBRAICO¹

ISABEL VILAFRANCA MANGUÁN

CONRAD VILANOU TORRANO

Universitat de Barcelona

RESUMEN: En este artículo los autores analizan las razones por las cuales fue imposible la asimilación de los judíos en la cultura europea moderna. Después de reconocer la contribución hebrea a la identidad europea, se revisan las posiciones de Spinoza, que sostiene una actitud racional que incorpora al pueblo hebreo a la historia de la humanidad, y de Mendelssohn, que aboga por la doble observancia (fidelidad a la sinagoga y formación ilustrada moderna). Ahora bien, a partir de diversos testimonios (servidos principalmente por la literatura de Stefan Zweig y Joseph Roth) se constata que la asimilación –que recurrió a la idea de formación (*Bildung*) y ciencia (*Wissenschaft*)– resultó una empresa inviable que no fructificó, tal como confirma la tensión surgida entre antisemitismo y sionismo. Este estado de cosas favoreció la aparición del pensamiento neohebraico, que rompe con la modernidad filosófica para adquirir con Hermann Cohen, Franz Rosenzweig, Martin Buber y Emmanuel Lévinas aspectos propios y característicos que –en líneas generales– destacan la importancia del principio de alteridad que remite a una idea del otro que se llega a identificar con Yahvé, con Dios.

PALABRAS CLAVE: Jerusalén, asimilación, formación, antisemitismo, neohebraico, alteridad.

Jerusalem throughout: From impossible assimilation to modern Jewish thought

ABSTRACT: In this article, the authors analyze the reasons why Jewish assimilation into modern European culture proved impossible. After recognizing the Jewish contribution to European identity, the article reviews the positions of Spinoza, who maintained a rational attitude incorporating the Hebrew people into the history of humanity, and Mendelssohn, who proposed a dual adherence (fidelity to the synagogue and modern enlightened education). However, based on various accounts (mainly from the literature of Stefan Zweig and Joseph Roth),

¹ Este trabajo se ha realizado con una ayuda de la Facultad de Educación de la Universidad de Barcelona, concedido al GREPSS (Grup de Recerca en Pensament Pedagògic i Social) a través de una convocatoria de apoyo a los Grupos de Investigación correspondiente al año 2014.

the authors show that assimilation, through the idea of education or formation (*Bildung*) and science (*Wissenschaft*) was an impossible enterprise that ended in failure, as confirmed by the tension arising between anti-Semitism and Zionism. This state of affairs favored the appearance of modern Jewish thought, which through Hermann Cohen, Franz Rosenzweig, Martin Buber and Emmanuel Lévinas, broke with philosophical modernity to acquire its own characteristic aspects that, in general terms, stress the importance of the principle of alterity, based on an idea of the Other identified with Yahweh, with God.

KEYWORDS: Jerusalem, assimilation, education, anti-Semitism, modern Jewish thought, alterity.

Es sabido que desde una perspectiva histórico-cultural, el cristianismo –matriz de la civilización occidental– ha tenido dos claros progenitores: uno pagano (el mundo helenístico) y otro creyente (el judaísmo). De ahí que la cultura occidental posea diversas memorias –hebra, griega y latina– que, consideradas en conjunto, dan sentido al hombre europeo que también puede identificarse con el *Homo occidentalis*. En realidad, Europa –y por extensión, Occidente– configura una historia de sentido, una auténtica historia narrada que bien puede identificarse como un lugar de la memoria. Diferentes autores –por ejemplo, George Steiner– insisten en la importancia que la memoria ejerce en el continente europeo, donde domina el recuerdo, circunstancia que contrasta con lo que sucede en los Estados Unidos (Steiner, 2004).

Por su parte, Octavi Fullat (2001, 2002, 2005) ha puesto de manifiesto que la globalidad de lo que llamamos «Occidente» se entiende –y solo puede entenderse– si se tiene presente al cristianismo, cuya aportación resulta capital para la historia occidental. Sin embargo, este aspecto ciertamente nuclear de nuestra historia no siempre se reconoce, tal como sucedió con ocasión de la redacción de la Constitución europea, que, finalmente, no encontró el consenso suficiente para ser aprobada. En cualquier caso, la memoria –entendida como categoría antropológica– fue un tanto despreciada por la abstracción de la razón moderna, poco amante de las razones históricas. Por ello, últimamente se ha reivindicado la llamada «razón anamnética», es decir, una razón que aúna el logos griego y la memoria-narración hebrea, pilares sobre los que se levanta la cosmovisión cristiana (Metz, 1999).

Con anterioridad, en 1989, Metz publicó en un libro dedicado a Jürgen Habermas un pequeño trabajo sobre la razón anamnética («Anamnetische Vernunft», en *Zwischenbetrachtung. Jürgen Habermas zum 60. Geburtsdag*. Francfort: Suhrkamp, 1989: 733-739) que

Habermas estimó como la colaboración que más le había impresionado. De hecho, en un artículo titulado «¿A quién pertenece la razón anamnética?» (1994) reconoció que los grandes temas de la filosofía (el tiempo, la historicidad, la finitud, la subjetividad, la autonomía, la emancipación, la praxis política, la dignidad humana, etc.) no son conceptos griegos sino que los debemos a Israel. Este trabajo se incluyó en el libro de Jürgen Habermas *Israel o Atenas: ensayos sobre religión, teología y racionalidad* (2001). También a esta obra se incorporó el estudio «El idealismo alemán de los filósofos judíos», texto que tiene su origen en una conferencia radiada en 1961 sobre retratos de la historia de la cultura judeo-alemana. Justamente en aquella ocasión Habermas manifestaba que, después de haber estudiado filosofía durante muchos años, «hasta que no comencé este trabajo no fui consciente del origen de casi la mitad de los autores aquí reseñados». Dicho de otro modo: Habermas ya reconocía entonces la contribución de la cultura judía a la filosofía y al pensamiento alemán.

Por lo demás, si recurrimos al argumento de la contraposición agustiniana de las dos ciudades –la Ciudad de Dios y la Ciudad de los Hombres– podemos decir que Jerusalén representa la ciudad santa, mientras que Atenas simboliza la ciudad secular y mundana. El paralelismo entre ambas ciudades no es ninguna novedad, ya que si Lev Shestov comparaba en 1937 *Atenas y Jerusalén*, treinta años después Leo Strauss hacía lo mismo cambiando el orden de las ciudades: *Jerusalén y Atenas*. Bien mirado, la recuperación de Jerusalén como *topos* de la memoria de Occidente ha sido una constante en los últimos tiempos, contrastándose con Atenas y, en menor medida, con Roma. Así, el filósofo judío ruso Lev Shestov (1866-1938) abordó en 1937 –poco antes de morir– las relaciones entre *Atenas y Jerusalén*, texto traducido en 2005, en el que se enfatiza la relevancia de la sabiduría bíblica. En verdad, este breve escrito antecedió a manera de preámbulo a una obra mucho más extensa de filosofía de la religión (*Athènes et Jérusalem*) que pone de manifiesto que dentro de los límites de la razón uno puede crear ciencia, una ética sublime, e incluso una religión, pero para buscar a Dios uno tiene que apartarse de las seducciones de la razón con todos sus frenos físicos y morales, y dirigirse a otra fuente de verdad: la fe religiosa y la confianza en el poder de la revelación bíblica. De ahí que Shestov se aleje de Sócrates, cuyo bien supremo «no nos tienta ni nos seduce ya más», porque la sabiduría humana es necesidad a los ojos de Dios.

También Leo Strauss en 1967 se ocupaba de las relaciones entre *Jerusalén y Atenas*, al abordar la racionalidad griega y el relato bíblico, a la vez que reivindicaba la fuerza mesiánica del profeta. Según

Strauss, el núcleo de la civilización occidental radica en una concepción de la vida vista como tensión fundamental entre códigos que se puede representar por la doble herencia que representan ambas ciudades. Strauss reconoce que el hombre occidental es fruto de la conjunción entre la fe bíblica y el pensamiento griego, esto es, entre la sabiduría bíblica y la sabiduría griega. Según la Biblia, el principio de la sabiduría es el temor del Señor (Gimeno Granero, 2012); según los filósofos griegos, el principio de la sabiduría reposa en la admiración. De alguna manera, la actitud de los profetas y de los filósofos (ejemplificada en la misión de Sócrates) marca un punto de inflexión en el devenir de la humanidad, ya que ambos –los profetas y Sócrates– al asumir una misión divina están preocupados por la justicia y la honradez. En tal sentido, Steiner ha indicado que ser europeo significa «intentar conciliar, moralmente, intelectualmente y existencialmente los ideales, las reivindicaciones y las praxis contrapuestas de la ciudad de Sócrates y de la de Isaías» (Steiner, 2004: 28).

Si bien es verdad que la cultura occidental tiene dos almas –Atenas y Jerusalén– no es menos cierto que nos hemos esforzado en trazar históricamente una línea recta que va de Atenas a Berlín, es decir, del intelectualismo socrático-platónico al idealismo alemán, descuidándose el camino que va o viene de Jerusalén. A menudo se confiere un papel secundario a la ciudad de Roma, en beneficio precisamente del protagonismo de Atenas y Jerusalén. Sin embargo, conviene recordar la función capital que confiere Rémi Brague a la urbe latina como fundamento de la cultura europea. Según la exposición que realiza Brague, «Europa no es únicamente griega ni únicamente hebraica, ni tan solo greco-hebraica. Es también, y plenamente, romana. Atenas y Jerusalén, sí, pero también Roma» (Brague, 1992: 33). Así indica que la difusión de la herencia griega y hebraica halló en Roma –cuya aportación en ocasiones es minusvalorada– un terreno específicamente favorable. Aquello que Brague denomina «actitud romana» no es una cosa propia de los romanos, sino algo inherente también a los mismos griegos. Así pues, la romanidad estriba en la situación de secundariedad que se mantiene respecto a una cultura anterior, de manera que los cristianos son esencialmente romanos con relación a los griegos, con los que están indisolublemente ligados. «Nuestros Griegos, son los Judíos: El Cristianismo es a la Alianza lo que los romanos son a los griegos» (Brague, 1992: 63). Por extensión, la Iglesia es romana porque repite con relación a Israel la operación realizada por los latinos respecto al helenismo.

Tal vez por eso las páginas que siguen intentan explicar cómo fue posible este olvido que afecta también a la cuestión judía, aspecto

que –a nuestro entender– adquirió gran relevancia con la arribada de la modernidad que presentaba una doble dinámica, a saber, la emancipación y la asimilación. Primero, la emancipación para salir del ostracismo y la marginación, esto es, del gueto y alcanzar los mismos derechos que el resto de los ciudadanos. En segundo lugar, y después de la emancipación, llegaba la hora de la asimilación, que se ofrecía como una salida racional para el pueblo judío en el contexto general del ideal de la humanidad. Fue entonces cuando se invitó al pueblo judío a renunciar a su propia historia y tradición, lo que implicaba abdicar de su fe religiosa en aras a su definitiva incorporación a una sociedad moderna, liberal y secularizada. Pero como veremos, las cosas no fueron fáciles, hasta el punto de que Jerusalén –a través del nuevo pensamiento hebraico– ha vuelto a ocupar un lugar preferente en el panorama intelectual contemporáneo.

Al fin de cuentas, Jerusalén se encuentra en la raíz de la matriz de la cultura occidental y quien atenta contra Jerusalén también lo hace con Roma, es decir, quien se manifiesta contrario al judaísmo acaba atacando al cristianismo. Tal fenomenología no pasó desapercibida a alguien tan perspicaz como Joseph Roth, que en el prólogo de 1937 para una nueva edición de *Judíos errantes* escribió: «El nacionalsocialismo se desahucia a sí mismo en cuanto entre en algún tipo de compromiso con los judíos. Tiene las miras puestas más lejos, en una dirección que no concierne directamente a los judíos. Habla de Jerusalén queriendo decir: Jerusalén y Roma» (Roth, 2008^a: 19-20).

1. La estela de Spinoza: la educación del género humano

Hannah Arendt, en su texto «La Ilustración y la cuestión judía», nos ha dejado un itinerario de este proceso de emancipación que encuentra en Lessing y Mendelssohn a dos referentes de primer orden, ya que si el primero –de acuerdo con la teología de la historia de Joaquín de Fiore– sostiene la educación del género humano, el segundo se desmarca un tanto de este objetivo al insistir en la singularidad judía. «En Lessing, la distinción de historia y razón tenía como objetivo superar la dimensión dogmática de la religión; Mendelssohn, en cambio, se sirve de ella para intentar salvar la religión judía en razón de su “contenido eterno”, independientemente de su base histórica» (Arendt, 2004: 115).

Por supuesto, para rastrear la naturaleza de esta discusión nos debemos remontar –como mínimo– a la figura de Spinoza, que después de ser expulsado de la sinagoga en 1656 publicó su *Tratado*

teológico-político (1670), que constituye una especie de alegato a favor de la libertad religiosa y política. En esta obra, Spinoza (1632-1677) establece que un régimen político democrático y tolerante garantiza el ejercicio de la libertad humana al reclamar que el poder civil –a fin de evitar guerras y discordias– ha de controlar justamente la religión. Así, su filosofía política combate la institucionalización de los sistemas políticos teocráticos, reclamando la máxima autoridad para la esfera política de modo que quien detenta el gobierno estatal no solo tiene cuidado del derecho civil, sino también del religioso. Spinoza se pone al servicio, pues, de la libre emisión del pensamiento, respetando la libertad de conciencia de cada individuo: «hay que dejar a todo el mundo la libertad de opinión y la potestad de interpretar los fundamentos de la fe según su juicio» (Spinoza, 1986: 70). Sin embargo, es consciente –al participar de una actitud ciertamente ilustrada– que su pensamiento no está dirigido al vulgo sino a una minoría selecta representada por los doctos aficionados a las cuestiones filosóficas, que son guiados por una certeza que halla su mejor expresión –*more* geométrico– en el mundo de las idealidades matemáticas.

En esta dirección, podemos considerar a Spinoza como uno de los constructores teóricos de la modernidad si la equiparamos a una sociedad racional y laica que inicia el camino de la secularización. Aun así, su combate no se dirige tanto hacia el poder de la religión como hacia la influencia que ha ejercido el peso de la tradición hebrea, hasta el punto de que presenta al pueblo judío como un pueblo sin filosofía, esto es, que vive todavía instalado en una grosera minoría de edad. El pueblo hebreo no fue elegido por Dios a causa de su inteligencia, sino por su organización social y por los avatares de la fortuna. Por consiguiente, en su *Tratado teológico-político* Spinoza aboga por una pedagogía de salvación que tiene mucho de cruzada ilustrada al exaltar el papel de la filosofía y del conocimiento. En efecto, Spinoza dibuja un proyecto formativo que confía en el intelectualismo a fin de rechazar el peso del autoritarismo de la tradición. A partir de Spinoza quedarán bien definidos los caminos que planteará la Modernidad: la vía del conocimiento, del estudio y de la ciencia, y la vía de la fe y de la religión.

En realidad, el itinerario que plantea Spinoza no es otro que el de la filosofía, es decir, las luces del pensamiento que alcanzarán toda su plenitud con la razón ilustrada. De ahí la importancia de la cruzada que se ha de seguir contra la ignorancia, que se basa en dos de los pilares de la filosofía de la Ilustración: antropología racional y optimismo pedagógico. El hombre, a través de la educación y de la

razón –así se explica su *Ética demostrada según el orden geométrico*, publicada póstumamente en 1677–, puede mejorar y abandonar el estado de postración a que se ha visto sometido por el peso de la religión con sus concepciones metafísicas, que han sumergido al hombre en el oscurantismo. En cierta medida, Spinoza –para quien el pensar humano constituye un axioma y no una proposición– establece un frente contra los escolásticos, que saben que una vez «suprimida la ignorancia, se suprime la estúpida admiración, esto es, se les quita el único medio que tienen de argumentar y de preservar su autoridad» (Spinoza, 1979: 100).

Ahora bien, según Spinoza este conocimiento salvífico no es otra cosa que obra de Dios, que se presenta como si se tratara de un Gran Arquitecto del Universo, un Dios geómetra que ha dejado sentir su influencia sobre la tradición masónica posterior. En cualquier caso, para Spinoza las leyes universales de la naturaleza son eternos decretos divinos, de un Dios que es sabiduría, ya que el orden fijo e inmutable de la naturaleza se perfila a modo de esa manifestación divina. A tenor de lo dicho, el orden de Dios es el mismo orden de la naturaleza, de manera que a mayor conocimiento del orden natural alcanzaremos un mayor conocimiento divino, bajo la perspectiva de un panteísmo que se basa en el *Deus sive Natura*. Por ello, Spinoza no puede presentarse como un autor ateo sino más bien como un racionalista que acaba identificando las leyes de la naturaleza con el reflejo o manifestación del poder divino. Por extensión, este mismo esquema ejercerá una gran influencia sobre el pensamiento ilustrado posterior, que asumirá valores como la visión racionalista, la libertad de conciencia, la tolerancia religiosa y la concepción salvífica del conocimiento.

De la concepción spinozista del saber se puede colegir una especie de filosofía de la historia que viene a decir que después del tiempo de los profetas –cuando dominaba la fe y la obediencia, época que ya ha periclitado– sigue el tiempo de la ilustración, en el que la sociedad será dirigida por hombres sabios y vigilantes. De ahí que se formulen dos conocimientos –el conocimiento profético y el conocimiento natural– que simbolizan estos dos períodos de la historia de la humanidad: el tiempo de los profetas –cuando señoreaba el temor por doquier– y el tiempo de los filósofos con su conocimiento racional de las cosas. En el ideario de Spinoza la figura del sabio Salomón ha de substituir la imagen de Moisés, que arrastró al pueblo hebreo por el camino del temor, ya que «les enseñó de la misma manera que suelen hacer los padres con sus hijos que aun no tienen uso de razón» (Spinoza, 1986: 111). Queda claro, pues, que Spinoza

denigra de aquellos profetas que, al renunciar al uso de la luz natural, sometieron a la humanidad a la ignorancia, aquella minoría de edad que a modo de estado de postración distinguió a la cultura profética veterotestamentaria.

No hay duda de que las ideas de Spinoza hicieron mella en la Ilustración alemana y, especialmente, en la figura de Lessing, bien conocido por publicar dos obras –*Natán el sabio* (1779) y *La educación del género humano* (1780)– que sintetizan de manera ejemplar el ideario ilustrado. Si en la primera hace un canto a favor de la tolerancia religiosa, en la segunda articula un concepto de «educación» que insiste en una de las tesis de Spinoza al proclamar que «lo que es la educación para el individuo, es la revelación para el género humano», de modo que la revelación nada aporta que el hombre no pueda alcanzar por sí mismo. De nuevo, nos encontramos ante el dilema entre la revelación y la filosofía, lo que genera la aparición de nuevas acusaciones hacia el pueblo judío, ya que Dios –ante la imposibilidad de revelarse en cada individuo– «escogió precisamente al pueblo más grosero, al más indisciplinado, para poder empezar con él desde el principio» (Lessing, 1982: 575).

Parece evidente que la misma Ilustración –en una especie de paradoja de la historia– sentó las bases de un cierto antisemitismo al contraponer filosofía y revelación, e identificar a Israel –considerado un pueblo rudo y no habituado a pensar– con una época de minoría de edad en la que Dios educaba a su pueblo a través de una obediencia ciega y heroica que recurría –en caso de transgresión– al castigo, instancia pedagógica del Antiguo Testamento. A pesar de esta tosquedad, se ha escrito –bajo influencias antisemitas– que el pueblo judío –probablemente por la tendencia al pacifismo de autores como Stefan Zweig– no cuenta con la cualidad del valor. La huida –característica del judío errante que desea evitar a toda costa las consecuencias funestas de los pogromos– ha sido vista como una muestra de debilidad y de falta de carácter.

Desde la perspectiva de la rudeza del pueblo judío, la irrupción del cristianismo –con la aparición de Cristo, el primer maestro auténtico por las profecías que en él se cumplieron– significaba una mejora de las cosas. Así, con el Nuevo Testamento surgía una nueva pedagogía que además de proclamar el reino del amor, preparó el terreno hacia el uso de la razón que, a la larga, permitía la emergencia –bajo la égida de la filosofía de la historia de Joaquín de Fiore (Löwith, 1968)– de una edad del espíritu que se manifestaría en los tiempos de la Ilustración, una especie de tercera edad del mundo que se perfila a modo de Nuevo Evangelio Eterno. Conforme a ello,

la filantropía –el amor hacia el prójimo– se había de convertir en el santo y seña de una filosofía ilustrada que sería asumida por la francmasonería en su ideario de amor hacia toda la Humanidad. Además, es evidente que en *La educación del género humano* (1780) Lessing recurre al empleo del método comparado para analizar las diversas formas empleadas (Antiguo Testamento, Nuevo Testamento, Nuevo Evangelio Eterno) por la pedagogía divina con miras a la elevación espiritual de la humanidad (Orizio, 1977). La confianza de Lessing en el futuro está fuera de cualquier duda, según se desprende del siguiente fragmento de *La educación del género humano*:

«No, no; llegará, seguro que llegará el tiempo del cumplimiento, cuando el hombre, a medida que su inteligencia se vaya convenciendo de que el futuro será mejor cada vez, no tenga ya necesidad de recabar de ese mismo futuro motivos para sus acciones: el tiempo en que el hombre hará el bien porque es el bien y no porque se establezcan premios arbitrarios con el fin, propiamente, de fijar y robustecer su voluble mirada para que sepa ver los premios interiores del bien, que son mejores» (Lessing, 1982: 592).

206

Al indicar Lessing que la historia es la encargada de la educación del género humano pone de manifiesto que la ruta que conduce a la humanidad a su perfección también ha de ser recorrida por cada hombre. Desde luego, ello implica transitar de la edad del temor del Antiguo Testamento a la conciencia amorosa novotestamentaria para alcanzar, finalmente, la plenitud de la edad del espíritu simbolizada en la idea de Humanidad. Anotemos, además, que la idea de la educación del género humano partió de Joaquín de Fiore y que, a través de Spinoza y Lessing, postulaba una rehabilitación de la vocación pedagógica de la historia. Tampoco podemos olvidar que Joseph Ratzinger dedicó su tesis de habilitación –que se vio obligado a rehacer– a la teología de la historia de san Buenaventura. En su autobiografía nos recuerda la influencia de Joaquín de Fiore sobre el pensamiento de Buenaventura, glosando la figura del monje calabrés con las siguientes palabras:

«Este pío y culto monje creía poder inferir de las Sagradas Escrituras que la historia se habría desarrollado en tres fases distintas: del severo reino del Padre (Antiguo Testamento), a través del reino del Hijo (la Iglesia exis-

tente hasta aquel tiempo), hasta el tercer reino, el reino del Espíritu, en el que finalmente se cumplirían las promesas de los profetas y en el que existiría el pleno dominio de la libertad y del amor» (Ratzinger, 2006: 128).

En esta misma página –un poco más adelante– Ratzinger se hace eco de los trabajos de Henri de Lubac sobre la posteridad intelectual de Joaquín de Fiore, que «llega hasta Hegel y los sistemas totalitarios del siglo xx». Sobre esta base tripartita de la historia, la modernidad levanta una economía de salvación que, gracias a un proceso educativo, prepara la recepción del mensaje de la verdad según un plan divino que pasa por el temor (el Dios del Antiguo Testamento) y el amor de Cristo (Nuevo Testamento). Solo después de estas dos edades o etapas llegará la edad de la razón, la edad de los hombres de la Ilustración, la edad del triunfo de la ética y de la moral que marca la mayoría de edad, según formula Lessing en *La educación del género humano* (1780), un referente para el sentido pedagógico de la Modernidad.

Aparte de esto, Lessing es un masón discreto que lucha por el triunfo intramundano de un mandamiento moral, tal como proclama la fraternidad francmasona. «La sociedad burguesa, virtuosamente perfecta, que ellos encarnan y personifican ya, en su calidad de hermanos, constituye para ellos el objetivo final de la naturaleza» (Koselleck, 2007: 84). Desde este prisma, la moral predicada por la Pedagogía había de colonizar la política calladamente pero eficazmente, a fin de conseguir una moralización del estado frente al egoísmo del individuo (Lessing, Fichte). Koselleck lo tiene claro: la moral que dominaba la masonería había de extenderse silenciosamente fuera de los círculos secretos, por lo que se precisaba el auxilio de la educación del género humano. A partir de este momento, se hace factible y producible, es decir, es posible que el ser humano participe en el proyecto de «hacer la historia» asumido por las modernas filosofías de la historia, según las cuales «el futuro ya no está planteado con antelación solo por Dios, sino que puede hacerse y producirse» (Koselleck, 2012: 178).

De este modo, se traza un itinerario para la adquisición de una mayoría de edad que constituirá el rasgo característico de la filosofía ilustrada, que conducirá a una religión natural de signo racional –la religión de la Humanidad– que dibujó un largo recorrido, desde Lessing hasta Natorp y pasando por Pestalozzi, sobre la base de la construcción de una religión de la fraternidad universal que había de superar las diferentes religiones históricas. Resulta obvio que estos

autores poseen un inequívoco trasfondo pedagógico, de una Pedagogía que –como cualquier otro proyecto moderno– experimentó un proceso de secularización, tal como Koselleck remarcó al analizar el sentido semántico de la *Bildung*, a raíz de la presentación que hizo del volumen segundo de la obra *Bildungsbürgertum im 19. Jahrhundert, II. Bildungsgüter und Bildungswissen* (1990). En el caso judío podemos añadir que la asimilación implicaba un proceso de culturización a través de la *Bildung*, una palabra mágica que ya fuese en Viena o en Berlín significaba la puerta de entrada al mundo de las artes y de la cultura (teatros, sociedades artísticas, revistas, museos, bibliotecas, mundo editorial, etc.) (Waal, 2012: 167-168). En suma, la *Bildung* en los núcleos judíos centroeuropeos no solo constituía un camino individual de formación, sino también una vía social de asimilación. En cambio, en Francia, la asimilación utilizó no una vía cultural, sino cívico-política a través del discurso de la III República francesa: en tierras galas –que también vieron crecer el antisemitismo– la *République*, con su ideario basado en el trilema de la Revolución (1789), sustituyó a la *Bildung* (Bensussan, 1996).

En su análisis antropológico y semántico de la *Bildung*, un concepto-guía, Koselleck destaca su especificidad germánica; su afectación a la totalidad de la vida individual al configurarse como autodeterminación personal; su análisis interdisciplinar, ya que afecta a la teología, a la filosofía, al arte, a la música y a la pedagogía; su evolución (teológica, ilustrada y moderna); su dimensión personal y cultural, que adopta un sesgo social y político después de 1918; etc. (Koselleck, 2012: 49-93, 208-214). De acuerdo con las tesis de Koselleck, resulta evidente que la Pedagogía deseaba favorecer la arribada de la modernidad y acelerar la marcha de los tiempos con la esperanza de promover la salvación del género humano, después de un proceso de secularización que había de propiciar, bajo la influencia de la Ilustración, una especie de utopía temporal a realizar en la tierra.

En fin, se postulaba una sociedad imaginada que se basa en la idea de progreso, lo cual confería al proyecto ilustrado un sentido educativo gracias al cual emergió la Pedagogía, disciplina científica encaminada a conseguir la moralización de la humanidad, en un momento en que se generaba un nuevo estado de cosas, a saber, «la desaparición del más allá a favor de la realización de la justicia en el más acá y la transformación de la *perfectio* concebida espacialmente en una disposición temporalizada de las personas hacia la *perfectibilidad*» (Koselleck, 2012: 181). Sobre este horizonte de la perfectibilidad, ya sea individual o colectiva, la Pedagogía encuentra su razón

de ser, con lo que la perfección –inherente al cristianismo– se ha devaluado a perfectibilidad. Dicho con otras palabras: la perfectibilidad es humana, mientras que la idea de perfección remite a Dios.

Con estos antecedentes, no es fortuito que a fines del siglo XIX un neokantiano como Paul Natorp, uno de los propulsores de la Pedagogía Social y representante del neoprotestantismo, llegase a identificar la moralidad –objetivo de la Pedagogía– con la Religión de la Humanidad, una especie de condición de posibilidad de la Pedagogía Social:

«Lo moral, lo humano, está precisamente en el punto central de la religión; aunque no es idéntica a la moral, surge, sin embargo, inmediatamente del germen de la conciencia moral y conserva en cada uno de sus estados su conexión con ella; la religión obtiene de este modo un carácter humano; así se convierte en cosa de la comunidad, pues el nombre de Dios es todavía casi, exclusivamente, la expresión del punto más elevado de la conciencia humana, en la cual se anuda la unidad de la conciencia humana: la idea del hombre» (Natorp, 1914: 22-23).

209

Algunas resonancias de la división tripartita de la historia (Fiore, Lessing) llegaron hasta el III Reich alemán (1933-1945) que pretendió edificar Hitler sobre el pasado del I Reich (el Sacro Imperio Romano Germánico) y el II Reich (el de Bismarck, que apenas llegó al medio siglo de duración). Löwith escribe: «El hecho de que el tercer Reich aceptara todavía la cronología tradicional cristiana, en lugar de haber iniciado un nuevo cómputo profano del tiempo, a partir de sí mismo, como las revoluciones francesa, fascista y rusa, se debe a un compromiso y a falta de honestidad» (Löwith, 1968: p. 304).

No deja de ser significativo que Dietrich Bonhoeffer, implicado en el atentado al Führer del 20 de julio de 1944, solicitase a sus padres el 17 de enero de 1945, desde la cárcel de la Gestapo en Berlín, las obras de Pestalozzi (*Leonardo y Gertrudis*, *Las veladas de un ermitaño*) y Natorp (*Pedagogía Social*), dos partidarios de una pedagogía basada en los ideales de la religión de la humanidad, es decir, de una comunidad humana presidida por el idealismo de la libertad y el amor fraterno, principios que entroncan con el mensaje masónico.

De todos modos, en una carta fechada el 30 de abril de 1944 y dirigida a Eberhard Bethge, Bonhoeffer –un teólogo de la muerte

de Dios– aseguraba que había pasado el tiempo de la religión y que nos «encaminamos hacia una época totalmente arreligiosa». Por lo demás, y bajo la influencia de Karl Barth, vaticinaba una especie de cristianismo arreligioso, un cristianismo no religioso. «Cómo hablar de Dios sin religión, esto es, sin las premisas temporalmente condicionadas de la metafísica, de la interioridad, etc., etc.» (Bonhoeffer, 1983: 197).

Según los especialistas, la secularización en la interpretación de Bonhoeffer no es vista como una cosa perversa –y menos aún, nihilista– sino como una especie de mayoría de edad que genera un nuevo estado de cosas desde el momento que el cristianismo sin religión nos ha liberado del Dios de la religión. Este nuevo panorama –que desliga a Dios de la opresión de la religión– abría la posibilidad de volver a plantear las preguntas de siempre (el sentido de la vida, el significado de la muerte, la trascendencia, etc.), una vez despojados de la seguridad que ofrece vivir bajo la tutela y protección del Dios de la teología (Altizer y Hamilton, 1967: 139-145).

2. Mendelssohn y la ilustración judía

210

La dinámica secularizadora de la modernidad determinó que la orientación de la *Bildung* cediese ante el impulso de un neohumanismo ilustrado de vocación universalista y cosmopolita, presente en autores como Lessing, Kant, Pestalozzi, Humboldt y Krause. En el fondo, el objetivo de la formación –bajo el influjo de los vientos de la Revolución Francesa– es la propia Humanidad, que se articula como un verdadero ideal regulador del hacer pedagógico que perdura a lo largo del siglo XIX. Pero no solo los filósofos hicieron gala de ella, sino también muchos integrantes de las clases medias judías en ascenso, que pretendieron combinar, desde una posición favorable a la asimilación, la tradición judaica con la cultura germana. Bien es cierto que no todos los judíos tuvieron las posibilidades de Zweig y Kafka –que pertenecían a familias acomodadas–, sino que otros (y aquí el caso de Roth resulta ejemplar) optaron por la vía de la autoeducación.

Si revisamos la novelística de Zweig encontramos el personaje de Lammel Kantiz, que consiguió asimilarse gracias a una formación autodidacta, según consta en *La piedad peligrosa* (1939). Como es natural, Zweig se basaba en casos reales como el que representa Hermann Kafka, el padre del escritor checo, que después de una infancia difícil –«a los siete años ya tenía que ir por los pueblos con el carretón» (Kafka, 2014: 48-49)– consiguió un comercio floreciente

que permitió que su hijo Franz estudiase la carrera de derecho, después de ser escolarizado en lengua alemana, una minoría en la Praga imperial. Por lo demás, Franz Kafka –si hacemos caso a la carta que escribió a su padre (noviembre de 1919)– no compartió la manera con que su progenitor dirigía su negocio y, menos aún, la forma con que trataba a los empleados.

La *Bildung* neohumanista –que sintonizaba con la *paideia* helénica y la *humanitas* latina– se perfila como una *cultura animi* (el cuidado del alma) destinada a promover los valores del espíritu (*Geist*) en una línea humanista que, si bien suspende la hora de los dioses, insiste en la dimensión moral de las acciones humanas al defender la religión de la Humanidad. Tal como Mario Gennari reflejó en su día, la idea de formación (*Bildung*) se dio –gracias a la influencia del idealismo– en conexión con otros conceptos como los de espíritu (*Geist*) y libertad (*Freiheit*), que en conjunto constituyen los pilares sobre los que reposa una pedagogía que atiende a la plenitud de lo humano en el hombre y que conecta con el sentir de la Revolución Francesa (libertad, igualdad, fraternidad) (Gennari, 1995).

Vistas así las cosas, parece lógico que la religión de la Humanidad –basada justamente en la idea de Humanidad– fuese el referente que, desde de la filosofía de la religión, ofreciesen aquellos proyectos formativos del neohumanismo alemán del siglo XIX (Gennari, 1995; Ipland, 1999; Gennari, 2001; Quintana, 2013). Digamos de paso que cuando uno se acerca a *El legado de Europa* de Zweig, se da cuenta de que el espíritu es, junto a la libertad, el elemento clave de una idea de formación que acompaña a intelectuales de la talla de Walther Rathenau y Josep Roth, ambos judíos asimilados a la cultura alemana. Más en concreto, y con relación a Rathenau, Zweig llega a decir que «fue un rey Midas del espíritu», hasta el punto de que «cuanto miraba lo convertía en cristal transparente y claro que se estratificaba en un orden espiritual» (Zweig, 2003: 254).

Al margen de estas consideraciones en torno al protagonismo de la *Bildung* en la historia de Alemania, conviene reparar en la actitud de Moisés Mendelssohn (1729-1786), amigo de Lessing, corresponsal de Kant y conocido como el «Platón judío», que desde su tierna infancia se sintió invadido por un extraño afán de saber (Mary, 1986). Si Maimónides es el símbolo de la filosofía judía medieval, Mendelssohn lo es de la *Haskalah*, es decir, de la Ilustración que abrió el camino de la liberación y de la emancipación a los judíos de Alemania. Su intención era arrancar a los judíos de la cultura del *ghetto*, incorporándolos a los modos de pensar y vivir de los ilustrados de la época. Ahora bien, lejos de renunciar a la fe religiosa y a su con-

dición judaica, Mendelssohn se mantuvo firme en su apología del judaísmo en una época proclive a los vientos secularizadores, alejándose, por tanto, de los planteamientos de la *Bildung* clásica que, al enfatizar la importancia de los valores neohumanistas, volvía la espalda a la religión, transformando a los judíos asimilados en una especie de descreídos que abandonaban la observancia de la ley, sobre todo las disposiciones alimentarias, acudiendo a la sinagoga únicamente con ocasión de las grandes festividades.

Sobre este punto, resultan pertinentes las críticas que Franz Kafka lanza contra el judaísmo paterno –un «simulacro de judaísmo»–, y así, en la misiva dirigida a su padre, escribe ácidamente lo siguiente:

«Ibas cuatro días al año al templo, estabas allí indudablemente más cerca de los indiferentes que de los que lo tomaban en serio, allí despachabas pacientemente las oraciones como una formalidad, me sumías a veces en el asombro al mostrarme en el libro de oraciones el pasaje que se estaba recitando en este momento, y por lo demás, con tal de que estuviese en el templo (eso era lo principal), yo podía escabullirme y meterme donde me diera la gana» (Kafka, 2014: 64).

Ya mucho antes de que esto sucediera a fines del siglo XIX, cuando Kafka recriminaba a su padre que si su judaísmo hubiese sido más intenso, su ejemplo habría sido también más convincente, un judío como Mendelssohn –un autodidacta que había adquirido gran prestigio intelectual como ilustrado, al defender que el hombre alcanza su propia formación gracias a la absoluta autonomía de la razón, que, en su caso, no choca con la religión– no podía aceptar este estado de cosas, de manera que reaccionó ante la propuesta de la asimilación cultural. Así, la renuncia a la tradición religiosa judaica ya no era la única viabilidad para el pueblo judío, de manera que se daba la posibilidad de ser un buen ciudadano ilustrado sin necesidad de abandonar las creencias religiosas, planteamiento que reabría de nuevo la cuestión judía. Se podía, en consecuencia, participar de la cultura alemana sin renunciar a la religión hebraica, de modo que se negaba que la emancipación de los judíos exigiese necesariamente su conversión religiosa a fin de conseguir una total y plena integración. Con relación a esta dinámica, Reyes Mate ha escrito: «Mendelssohn personifica un difícil equilibrio entre el ideal de asimilación de la primera generación ilustrada y el judío que no renuncia al *contenido eterno* del judaísmo» (Mate, 1997: 99).

Si Spinoza había planteado el sometimiento de los profetas a los filósofos, Mendelssohn insistió en la posibilidad de la doble pertenencia, es decir, la lealtad al estado en las cuestiones civiles y el respeto a la sinagoga en lo concerniente a las convicciones religiosas, porque ambas instancias buscan la felicidad humana. El poder político y religioso (Iglesia, sinagoga, mezquita) marchan, pues, por sendas separadas: el estado ordena y reprime, la religión instruye y persuade; el estado hace leyes, la religión mandamientos; el estado tiene poder físico, la religión es amor y hace el bien. Con todo, y a pesar de las diferencias existentes entre estas dos instituciones (estado y religión), ambas pueden contribuir conjuntamente a la formación del pueblo. Por consiguiente, y al margen de las competencias del estado en materia educativa –«dichoso el Estado que consigue gobernar al pueblo mediante la educación misma; o sea, inculcarle las costumbres y creencias que, de por sí, inducen a acciones de utilidad común y no necesitan ser estimuladas constantemente con el aguijón de las leyes» (Mendelssohn, 1991: 27-28)– conviene que la religión acuda en ayuda del estado a fin de coadyuvar a la felicidad civil. Ambas instancias –el estado y la religión– tienen «el deber de fomentar, mediante disposiciones públicas, la felicidad humana en esta y en la otra vida» (Mendelssohn, 1991: 105).

213

Baste añadir que, según Mendelssohn, no existe conflicto alguno entre el estado y la religión, ni entre la filosofía y las creencias religiosas. Son dos esferas que han de mantener vínculos y concordancias porque corresponden a ámbitos que, en lugar de colisionar, han de implicarse mutua y recíprocamente. «El Estado trata al hombre como hijo inmortal de la tierra; la religión, como imagen de su creador» (Mendelssohn, 1991: 105). Por esta razón, ninguno de los dos –ni el Estado, ni la Iglesia– pueden coaccionar los principios y las creencias de los hombres, de manera que así se garantiza la libertad religiosa que, lejos de perfilarse a modo de una minoría de edad, constituye un derecho para cualquier ser humano. La Ilustración inicia con Mendelssohn una puerta al respeto religioso, porque prácticas como la proscripción y el derecho de expulsión, que a veces puede permitirse el Estado, son absolutamente contrarias al verdadero espíritu de la religión.

Por de pronto, la dimensión religiosa no puede identificarse con una minoría de edad del género humano. Así, Mendelssohn, en su obra fundamental *Jerusalem* (1783), se distancia expresamente de la interpretación histórico-pedagógica que Lessing formuló en *La educación del género humano* (1780): «Por mi parte –argumenta Mendelssohn–, yo no tengo ningún concepto de la educación del género

humano, que mi admirado amigo Lessing se ha formado a partir de no sé qué historiador de la humanidad» (Mendelssohn, 1991: 167). Mientras Lessing enfatiza el papel de la historia en orden a la educación de la humanidad –aspecto que Herder recogerá más tarde al supeditar la razón a la historia–, Mendelssohn subraya la capacidad del hombre de pensar por sí mismo. Por esto mismo, Mendelssohn se desmarca de la identificación que hace Lessing entre el hombre y el género humano, considerado globalmente como ideal de Humanidad, en el sentido de que no progresan de manera paralela. De hecho, ambos –el hombre individual y la humanidad– no siempre avanzan al unísono ya que respecto «al género humano en conjunto, no encontráis ningún progreso constante en la formación, que se acerque cada vez más a la plenitud» (Mendelssohn, 1991: 171).

Ciertamente que Mendelssohn aboga por la pervivencia del judaísmo que –lejos de representar una pedagogía grosera– confía en el poder de la Providencia, en la misericordia de Dios que se manifiesta a través de la voz de los profetas, que así recuperan el prestigio de antaño. Ahora bien, Mendelssohn –en un llamamiento a los cristianos– pide un pluralismo tolerante que permita la aceptación de los hebreos en el mundo moderno, su inserción en la sociedad civil, sin necesidad de asimilarse cultural y religiosamente, tal como se reclamaba en su época. Visto desde este ángulo, Mendelssohn sostiene la idea de la doble militancia en el sentido de que el pueblo judío ha de adaptarse a las costumbres y a la constitución política de cada país, pero sin renunciar privadamente a sus convicciones religiosas perseverando en la religión de sus padres. De ahí que su obra *Jerusalem* concluya con unas palabras de regusto bíblico, a favor de la separación de ambos poderes, el político y el religioso: «¡Si nosotros damos al César lo que es del César, dad vosotros también a Dios lo que es de Dios! ¡Amad la verdad! ¡Amad la paz!» (Mendelssohn, 1991: 279).

Aunque debido a las limitaciones de espacio no podemos tratar el papel de Herder con relación al tema de la cuestión judía, hay que decir que si por un lado su filosofía de la historia reconoce la importancia del pueblo hebreo, no es menos verdad que aborda el tema desde la perspectiva política de la normalización y de la asimilación. Si para la Ilustración la solución al judaísmo pasa por un proceso de asimilación a la cultura cristiana secularizada, el Romanticismo subraya la naturaleza específica del judío como pueblo, pero al precio de renunciar al contenido de su historia, dejándose llevar por el dinamismo anónimo del desarrollo histórico. No está de más recordar que en el siglo XIX se impuso una idea de modernidad, heredera de la universalidad ilustrada, que enaltece la tradición filosófica que

proviene de Grecia y que olvida todo aquello que procede de Israel. Con relación a la posición de Herder, Reyes Mate ha escrito: «Con Herder pues los judíos son colocados en un incómodo estado de excepción. Ya se pueden insertar en la civilización humana en general como sujeto colectivo de derechos. Pero el precio de esa normalización histórica es la desjudaización de su autocomprensión como pueblo. El precio de la Modernidad es el olvido del pasado» (Mate, 1998: 124).

3. La asimilación imposible: el fracaso del ideal de humanidad

Todo indica que la comunidad judía se fue asimilando a la sociedad alemana centroeuropea, ya fuese la del Segundo Imperio alemán o la del Imperio austrohúngaro. Baste recordar que los muros de los barrios judíos de las ciudades europeas cayeron a raíz de la Revolución Francesa y que, durante el siglo XIX, los judíos se fueron incorporando paulatinamente a la vida cultural y social del viejo continente. Tal como ha señalado Hannah Arendt al referirse a *La tradición oculta*, la cultura fue la única solución que tuvieron los judíos para soportar secularmente una realidad que puso en peligro sus señas de identidad, una tradición en la que germinó la lengua yiddish. Al llegar aquí, quizás valga la pena señalar que para algunos el yiddish no es más que una especie de alemán (*une sorte d'allemand*), una lengua siempre cercana y, a la vez, lejana, del alemán, pero que provocó situaciones tensas y paradójicas. Así, Hermann Kafka no quería que su hijo mantuviese la amistad con «personas ingenuas e inocentes, como Löwy, el actor de teatro yiddish» (Kafka, 2014: 36).

Tres años después del coloquio internacional celebrado el mes de abril de 1993, en la Facultad de Letras de Aix-en-Provence sobre «Los intelectuales judíos en Alemania: entre la simbiosis y el rechazo», y con relación al yiddish, Gérard Bensussan escribía:

«Avec le yiddish, on voit bien comment une grande distance sépare toujours les termes opposés dans la petite différence. Langue de l'intériorité familiale, de la piété domestique, du monde commun des Juifs –il est si proche, si proche de l'allemand ! Mais cette proximité intimide, comme une intrusion, elle perturbe car elle fait voir aussi la monumentalité classique de la langue de Goethe comme un écrasant modèle d'éminence –si loin de soi !» (Bensussan, 1996).

Acaso por esto la historia judía se convirtió en una tradición oculta, basada no tanto en el cultivo consciente de la continuidad como en la persistencia y profundización durante siglos de unas determinadas condiciones, que fomentaron la creatividad de poetas, escritores y artistas (Arendt, 2004). De tal guisa que Stefan Zweig, en *El candelabro enterrado* (1937), se hizo eco de esa tradición oculta, en su caso representada por la leyenda de la menorah, la lámpara de los siete brazos arrancada del templo de Jerusalén y perdida en la noche de la historia. Así, «el lugar del enterramiento permanecería siempre oculto», siendo difícil –por no decir imposible– que «nadie pueda adivinar su oculta tumba» (Zweig, 1956: 150, 153). La ficción literaria sobre la suerte de la menorah simboliza perfectamente este sentido oculto de la tradición hebrea.

Ante una Europa secularizada, los judíos se vieron obligados a adaptarse a un mundo moderno que exaltaba la importancia del progreso técnico, una manifestación del Anticristo según Joseph Roth, ya que «los inventos, bendición del espíritu, se han convertido en elemento del Anticristo» (Roth, 2013: 49). También el Anticristo tomó cuerpo en los antisemitas que en la Rusia zarista lanzaron los primeros pogromos contra los judíos, a fines del siglo XIX, con «la intención de aterrorizar a los jóvenes judíos revolucionarios», aunque, a la larga, los pogromos silenciosos constituyeron una sistemática persecución que limitaba los derechos de los judíos que eran confinados territorialmente (Roth, 2008: 114).

Al cabo, los judíos de la Europa oriental –presionados por los pogromos rusos– emigraron de las aldeas rurales hacia las ciudades del centro de Europa, estableciéndose en Viena, Berlín y París, donde se encontraban las más importantes juderías occidentales, según describe Joseph Roth en *Judíos errantes* (1927). Bien es cierto que la caída del Imperio austrohúngaro favoreció la inseguridad de los judíos, que, después de 1918, vieron como el antisemitismo (ya presente en Francia desde fines del siglo XIX) aumentaba sin cesar. Justamente aquellos tres escenarios urbanos (Viena, Berlín y París) fueron los emplazamientos de las operaciones económicas y sociales de los Ephrussi, radiografiados de manera lúcida por Edmundo de Waal, que no rehúye el famoso *affaire* Dreyfus –militar acusado falsamente de espionaje–, polémica que se alargó durante 12 años, entre 1894 y 1906. A fin de cuentas, el ejército galo –que seguía la estela de la *Grande Armée* napoleónica– no podía aceptar fácilmente en sus filas a oficiales judíos (De Waal, 2012: 115-117).

Con todo, no hay que perder de vista que gracias al ideario republicano –primero de la revolución (1789) y después de la III Repú-

blica (1871-1949)– los judíos pudieron concurrir –no sin reticencias– a las escuelas públicas, situación que cambió su horizonte social abriendo la perspectiva de la asimilación. Tal dinámica también se dio en Inglaterra, donde la figura de Benjamin Disraeli –primer ministro inglés en dos ocasiones durante la época victoriana– parecía confirmar la asimilación definitiva de los judíos. En realidad, y después del éxito en el mundo de los negocios, la formación (*Bildung*), el gusto por las artes con una especial predisposición para la música y la literatura, la dedicación a la ciencia (*Wissenschaft*) e, incluso, la política (Disraeli, Rathenau), fueron los ámbitos que utilizaron los judíos para aumentar su prestigio y mejorar su posición social. Tanto es así que la historiografía ha articulado la expresión de *Bildungsjuden*, «judíos por la cultura», para designar la opción de la asimilación pedagógico-cultural, una vía genuinamente germana, ya fuese alemana o austríaca (Bensussan, 1996).

De igual manera, hay que mencionar la posibilidad de la conversión religiosa al cristianismo (luteranismo, catolicismo), recurriéndose en ocasiones a la celebración de matrimonios mixtos, circunstancia que facilitó el proceso de desjudaización. Así, por ejemplo, Karl Löwith –voluntario en la Gran Guerra– se convirtió al luteranismo y se casó con una mujer aria, considerándose un judío asimilado, si bien los acontecimientos históricos –sobre todo a partir de 1933, cuando fue considerado un tolerado legal– demostraron la ineficacia de la asimilación (Serrano de Haro, 1994: 98-100).

Por lo general, el acceso a la cultura (*Bildung*) era patrimonio de las clases sociales acomodadas, de modo que se había convertido en un monopolio (*Bildungsmonopol*) que fue denunciado por Walther Rathenau, aquel judío alemán que se comprometió –hasta encontrar la muerte– con la República de Weimar (Zweig, 2003: 249-260; Stern, 2003: 177-207).

«Quan Walther Rathenau escrivia en algun lloc del seu diari que per a ell els jueus d'Alemanya no eren una altra cosa que una tribu alemanya més, una tribu més allunyada que els prussians, però més propera que els suabis (o una cosa semblant), feia una afirmació que cap persona sensible –sobretot si es tractava d'un alemany– no podia llegir sense sentir-se fortament amoïnada. Després Rathenau morí a conseqüència dels trets d'un d'aquells joves nacionalistes alemanys que ell tant admirava quan estava d'humor per això» (Berlin, 1999: 110).

Por todo cuanto venimos diciendo, los judíos también manifestaron deseos de saber y conocer, de manera que después de conseguir el éxito económico se buscó acrecentar la formación intelectual a través de la literatura, el arte y la música. En su espléndida crónica familiar de los Ephrussi, que de Odessa pasaron a París y Viena, donde se instalaron en 1871, Edmund de Waal describe el perfil de Viktor (1860-1945) –de origen ruso y que en 1914 se naturalizó austríaco–, quien, después de alcanzar una holgada posición con su banco, vio cómo su familia era perseguida y arruinada por la Gestapo a raíz de la anexión (*Anschluss*) de 1938. Antes de dedicarse por necesidades familiares a los negocios, Viktor Ephrussi cuidó –como otros muchos judíos– su propia formación:

«Viktor aprende que amar a Alemania es amar la Ilustración. Y que Alemania es sinónimo de emancipación del atraso, de *Bildung*, cultura, conocimiento, viaje hacia la experiencia. Hay *Bildung*, se desprende, en el viaje de hablar ruso a hablar alemán, de Odesa a la Ringstrasse, del comercio de granos a la lectura de Schiller. Viktor comienza a comprar sus propios libros» (Waal, 2012: 142).

No es de extrañar, pues, que Joseph Roth optase por defender la causa imperial y el catolicismo, los dos pilares de la monarquía de los Habsburgo, temas que junto al militarismo se encuentran presentes en sus narraciones literarias. La cripta de los capuchinos en Viena, donde están enterrados los emperadores de la dinastía habsburguesa, constituye un referente inequívoco en la literatura de Roth, cuyos *Judíos errantes* (1927) marcó el inicio de su amistad con Zweig, estableciéndose una extensa correspondencia entre ambos, en la que el tema de la asimilación emergió en más de una ocasión. El mismo Zweig –en la oración fúnebre dedicada a Josep Roth en 1939– destacaba la dimensión germánica del pensamiento y la obra de Roth, uno de los espíritus más selectos de la literatura alemana contemporánea. Así, llega a afirmar que los judíos –como Roth, que procedía del Este– fueron quienes mantuvieron viva la cultura alemana. «Los nombres de Goethe, Hölderlin, Schiller, Schubert, Mozart y Bach fueron para los judíos del este no menos sagrados que los de sus patriarcas» (Zweig, 2003: 271). A continuación, Zweig inscribe a Roth en la línea de aquellos espíritus que defendieron la cultura en sintonía con los principios del espíritu y de la libertad, inherentes a la idea de *Bildung*, esto es, la ciudadanía universal y la libertad del

espíritu (Zweig, 2003: 271). Dicho esto, parece demostrado que los judíos sobrevaloraron la educación, la *Bildung*, a la que según George Prochnik mostraron una auténtica devoción, que no fue suficiente para frenar el ascenso de Hitler. «La reverencia por la *Bildung*, esa idea mágicamente potente del desarrollo completo y riguroso del carácter intelectual, basado en la fluidez a la hora de conocer el canon occidental, había hecho imposible que los alemanes educados se tomaran en serio a Hitler, escribe Zweig» (Prochnik, 2014: 75).

Dejando de lado cualquier otra consideración, no cabe duda de que un número cada vez mayor de judíos de toda Europa, sobre todo adinerados, construía un hogar espiritual a través del mundo de la cultura. No en balde, Stephan Zweig –uno de los autores que mejor ejemplifica la idea de humanidad cosmopolita, a partir de un paneuropeísmo de signo humanista, pacifista y transnacional (Prochnik, 2014: 37-38)– elogió a Erasmo y combatió a Calvino. Al contraponer Sebastián Castellio a Calvino, apuesta por lo humano (la tolerancia, la libertad, la conciencia) frente al fanatismo religioso (intolerancia, sujeción, violencia) (Zweig, 2001b). En otros lugares, Zweig pone a Erasmo en relación con Spinoza y Lessing, por permanecer fiel a la humanidad. Los erasmistas –argumenta Zweig– «sustituyen la religión por la idea de un auge imparable de la humanidad» (Zweig, 2006: 106). Tanto es así que Erasmo se convierte en un antecedente de Lessing y Natorp, los defensores de la humanidad, apóstoles de la nueva fraternidad universal que ha de presidir las relaciones del género humano que tomaron cuerpo en la idea de Humanidad, uno de los polos de atracción de la pedagogía moderna.

También podemos traer a colación que Roth marcó una diferencia sustancial entre los judíos del Este de Europa, sometidos a los peligros de los pogromos, y los judíos de la Europa occidental que quedaban protegidos ante tales desmanes. Roth apunta que los «judíos orientales no deambulan por el país sino en calidad de mendigos y buhoneros» (Roth, 2008a: 26), mientras que en el resto de Europa, gracias a la asimilación, llegaban a ser ministros e incluso virreyes. En vista de lo cual, fácilmente se comprende que los ciclos migratorios del este sobre el oeste no hicieron más que crecer a partir de fines del siglo XIX: «La guerra, la revolución en Rusia y el desmoronamiento de la monarquía austríaca han elevado de forma importante la cifra de judíos que emigran a Occidente» (Roth, 2008a: 33).

Poco después de la aparición de *Judíos errantes*, Zweig interroga a Roth, el 17 de enero de 1929, sobre la cuestión, con el siguiente comentario que reproducimos por su interés:

«Ya sabe que aprecio su confesión judía: pero soy más optimista que usted. Creo que la monotonización, la mezcolanza, la acomodación y la uniformidad de nuestra Europa gracias a América avanza tanto que pronto apenas se percibirá el penetrante y perturbador aroma judío en la convulsa masa de su pan ácimo: la asimilación de los tipos (mire cualquier revista ilustrada) se produce con una rapidez asombrosa» (Roth y Zweig, 2014: 15-16).

De conformidad con su europeísmo de raíz erasmista, Zweig ve la asimilación como una realidad que, a pesar de las manifestaciones antisemitas, no hará más que crecer. Europa se convierte, pues, en la condición de posibilidad de la asimilación, tal como Zweig reconoce en aquella carta de 1929: «La cuestión judía se resuelve (por desgracia) disolviendo todas las diferencias en nuestra retorta europea, que gira cada vez más deprisa» (Roth y Zweig, 2014: 16). Naturalmente, la respuesta de Joseph Roth no se hizo esperar, empleando un tono menos optimista, ya que además de reivindicar su condición de judío pobre y errante lanza pullas contra los judíos orientales, unos de los personajes que mejor retrató en su literatura. Aquí quizás sea conveniente recuperar una leyenda que Roth incluye en *Judíos errantes*, según la cual un viejo judío –un hombre sabio, escritor de la Torá– exclama que «el temor de Dios ofrece siempre más seguridad que lo que se conoce por moderna humanidad». A lo cual Roth apostilla: «El viejo no sabía que la humanidad ya no es moderna» (Roth, 2008a: 101), afirmación que pone de manifiesto que la humanidad –después de la Gran Guerra– vivía una nueva época ya no moderna, sino la que sigue a la crisis de la modernidad, es decir, una postmodernidad (o, si se quiere, una modernidad nihilista) que es fruto del Anticristo.

Está claro que Roth desconfiaba del pueblo judío, que veía depauperado y a la deriva, un pueblo que había perdido la fe en Jehová, un pueblo encogido y mezquino que había abandonado el estudio del Talmud, si bien reconoce que su historia depende (y mucho) de la emancipación, pero ahora sus enemigos no son los cristianos sino los bárbaros sin Dios. El 22 de marzo de 1933 escribe a Zweig lo siguiente:

«Más que de Egipto, venimos de la “emancipación”, de la humanidad y, en una palabra, de lo “humano”. Nuestros antepasados son Goethe, Lessing y Herder, no menos que Abraham, Isaac y Jacob» (Roth y Zweig, 2014: 87).

En el universo de Roth el imperio del águila bicéfala –que Magris retrata en *El Danubio* (1986) como el mito que generó el símbolo de una *koiné* plural y supranacional– favorecía la libertad religiosa y la circulación libre de las personas en una geografía sin fronteras ni visados. Las diferentes confesiones (judíos, católicos griegos y romanos) convivían en un mundo en que las nacionalidades –que surgieron después de 1918– quedaban integradas en el imperio. De ahí que Magris –que acuña el término de *Mitteleuropa*, la Europa central con predominio alemán– contraponga el Danubio –un río que responde al *ethos* del Imperio austrohúngaro– al Rin, el río alemán por excelencia.

«Des del *Cant dels Nibelungs*, el Rin i el Danubi s'enfronten i es desafien. El Rin és Sigfrid, la *virtus* i la puresa germànica, la fidelitat nibelúngica, l'heroisme cavalleresc i l'amor impàvid del fat de l'ànima alemanya. El Danubi és la Pannònia, el regne d'Àtila, la marea oriental i asiàtica que, al final del Cant dels Nibelungs, arrasa el valor germànic; quan els burgundis el travesen, per anar a la traïdora cort dels huns, ja tenen el destí –un destí alemany– marcat» (Magris, 2009: 31)-

 221

Según Roth, las nacionalidades surgidas en el siglo XIX rompieron un equilibrio imperial, con lo cual el entendimiento entre los diferentes pueblos del impero salió mal parado. No por azar, las crónicas periodísticas que llegaron hasta nosotros durante la Gran Guerra daban cumplida noticia del Imperio austrohúngaro. Si el imperio germánico presentaba un censo de 70 millones de personas, el austrohúngaro alcanzaba los 55 millones.

«En Austria –escribía el coronel Mariano Rubió y Bellvé en *La Vanguardia* el 7 de noviembre de 1915– hay diez millones de alemanes, seis millones de checos o bohemios, moravos y eslovacos, cinco millones de polacos, tres millones de rutenos y tres millones de eslavos, serbios, croatas, italianos, dálmatas, rumanos, magiares y turcos. En Hungría la raza predominante es la húngara o magiar, de la cual hay nueve millones de representantes. Además, existen más de dos millones de alemanes, dos millones de eslavos, tres millones de rumanos, y cuatro millones de rutenos, croatas, serbios eslovenos y de otras nacionalidades. En resumen, el

Imperio austrohúngaro es una taracea de trece nacionalidades, cada una con su lengua propia, con sus costumbres peculiares y, muchas de ellas, con aspiraciones independientes y generalmente contradictorias» (Rubió y Bellvé, 1917: 104).

Por lo demás, Roth insistía en que la idea nacional es occidental y que, por ende, determinó la emergencia de las diferentes nacionalidades del Imperio austrohúngaro y, por extensión, el sionismo, que como es bien sabido creció en las calles vienesas. Del mismo modo que polacos, checos y rutenos reclamaban su nación, los judíos sionistas hicieron lo mismo. «La carencia de un “terruño” propio en Europa la sustituyeron por la aspiración a la patria palestina» (Roth, 2008a: 35).

Este resurgir nacional, que dibujó un nuevo mapa europeo después de la derrota de 1918, plasmó un orden de cosas contrario al deseado por el cosmopolitismo ilustrado, ya que se retrocedía de la humanidad a la nacionalidad, proceso que Roth también reflejó en su breve relato «El busto del emperador» (Roth, 2014: 48). En otros lugares de su rica producción literaria aparece la misma idea, esto es, los males producidos por «la loca Europa de las nacionalidades y los nacionalismos», espectro que torpedea el ideal de humanidad y, especialmente, la tolerancia que comporta. En fin, una libertad garantizada por Dios que en aquel mundo imperial, que Roth exalta una y otra vez, se encuentra por encima de la idea de patria: «Dios es nuestra única patria» (Roth, 2013: 219). Al fin y al cabo, Roth solo tenía una opción: reclamar el derecho a sentirse miembro del Imperio austrohúngaro, haciéndose monárquico absoluto y, consecuentemente, un católico activo. El 24 de julio de 1933, Joseph Roth expresa sin ambages su posición en una misiva dirigida a Stefan Zweig:

«Creo en un imperio católico, de impronta alemana y romana, y no estoy lejos de convertirme en un ortodoxo, incluso también católico militante. No creo en la “humanidad”, en eso no creí jamás, sino en Dios y en que la humanidad, a la que Él no concede gracia alguna, es una porción de mierda. Pero confío en Su gracia» (Roth y Zweig, 2014: 214-215).

Como vemos, se dibujan distintas posibilidades ante una asimilación cada vez más problemática. Verdad es que frente a la asimilación

que se había seguido durante buena parte del siglo XIX se levantaron voces contrarias que, como el sionismo, apuntaban en otra dirección. Por lo tanto, el sionismo puede verse como una respuesta a los vientos antisemitas que soplaban en Europa en medio de argumentaciones pseudocientíficas que identificaban la situación del Estado alemán con la salud y enfermedad del cuerpo humano, hasta el punto de que los judíos eran considerados invasores que minaban como los bacilos la integridad del organismo alemán (Cornwell, 2005).

Sea como fuere, lo cierto es que además del dualismo entre antisemitismo y sionismo (el movimiento aparecido en Viena a fines del siglo XIX bajo la dirección de Theodor Herzl), también aparece la dialéctica entre el europeísmo pacifista representado por Zweig y el austrocaticismo de Joseph Roth, que no se corresponde con el ideal moderno de humanidad. Junto a estas opciones y corrientes, debemos situar el surgimiento del pensamiento neohebraico que surge en la ciudad de Frankfurt, donde Rosenzweig dirigió a partir del mes de octubre de 1920 la «Freies Jüdisches Lehrhaus», la Institución Libre de Enseñanza Judía (según traduce García-Baró, 2001, p. 92), una experiencia pedagógica pionera que Gérard Bensussan vincula a la vanguardia de los años veinte, una especie de Escuela Libre y Superior para el estudio de temática religioso-judaica (que en el verano de 1920 se reconocía todavía como la *Volkshochschule* de la comunidad hebrea de Frankfurt), que se enraíza en la tradición hermenéutica rabínica, propia del judaísmo, que –a fin de cuentas– es una de las tres culturas del libro.

Resulta revelador observar que a modo de alternativa a las instituciones educativas que favorecieron la asimilación, basadas en el cultivo de la *Bildung* neohumanista y en la tradición pedagógica protestante (Lutero, Comenio, Humboldt, Spranger, etc.), Rosenzweig plantea un universalismo judío partidario de la rejudaización a través del nuevo pensamiento y de la nueva enseñanza (*neues Lernen*) (Bensussan, 2002). Justamente este mismo autor, Bensussan, recuerda que Rosenzweig manifestó su interés por las cuestiones pedagógicas, y que en 1916, ante la aparición de un proyecto de reforma del sistema escolar alemán, *Volkschule und Reichsschule*, «animé d'un esprit quelque peu humboldtien, européen et antinationaliste», nuestro autor presentó –cuando estaba movilizado en Macedonia– una respuesta que entroncaba con el punto de vista teológico judío, cosa lógica si tenemos en cuenta que en su universo mental la Estrella de la Redención viene a suplantar la Idea de Hegel (Bensussan, 2002). Así pues, de aquella casa de estudio (*Lehrhaus*) emergió un «nuevo pensamiento» e, igualmente, una «nueva educación»: la

Bildung und kein Ende, que puede ser vista como una respuesta judaica a la crisis que desencadenó la Gran Guerra, una crisis larvada desde hacía tiempo y que se agudizó a partir de 1919, siendo tematizada por Husserl años después.

A propósito de esto, la historia del judaísmo –cuyo referente reclama Cohen– refleja, mejor que nadie, la existencia ejemplar de la crisis. Enfocadas así las cosas, y de acuerdo con Franz Rosenzweig, el judaísmo implica no solo un nuevo estilo de pensar sino también una nueva manera de aprender, plural y dialógica, que, además, aporta un sentido de historia y de futuro, de apertura desde la perspectiva de la fe judaica. «A través del estudio de la historia de la judía, de la Biblia y de los textos de la Tradición, se trataba de lograr un nuevo enlace con una tradición del ser judío» (Friedenthal-Haase, 1992: 32). Entretanto, la asunción de pertenencia a la comunidad judaica tenía que suplantarse la idea de germanidad que había regulado el proyecto de asimilación y que, después de las manifestaciones antisemitas que emergieron en las últimas décadas del siglo XIX, empezaba a ser impugnado. En modo alguno era aceptable una renuncia del componente semita (del hebreo, de la historia de Israel, de la visión profética, etc.), a beneficio de la asimilación, sobre todo cuando se oteaba –después de la Gran Guerra, una consecuencia de la crisis larvada en el pensamiento occidental y, por ende, alemán– el fin de la simbiosis judeo-alemana. Nótese que la *Lehrhaus* aceptó las contribuciones de distintos profesores y conferenciantes con independencia de su estado religioso, lo cual suponía una renovación en las campañas de sensibilización de la población adulta. «The Lehrhaus in Frankfurt was not dependent on rabbis or religious teachers. The teachers in the House of Study were also students, people rediscovering their identity» (Meir, 2005: 13).

Tal planteamiento se plasma en la propuesta de Rosenzweig de la *Bildung und kein Ende*, título de un pequeño ensayo de una veintena de páginas publicado en 1920. Este rótulo nos remite al Antiguo Testamento, al epílogo del Eclesiastés, donde se lee lo siguiente:

«Las palabras del sabio son como agujijones y como clavos hincados de que cuelgan provisiones, y todas son dadas por un solo pastor. No busques, hijo mío, más de esto, que el componer libros es cosa sin fin y el demasiado estudio fatiga al hombre» (12, 12).

Más que un plan pedagógico estricto, la *Bildung und kein Ende* es una declaración de principios en que denuncia la asimilación judía

del momento. Más que una pedagogía de asimilación, a estas alturas convenía una pedagogía de afirmación judía, una pedagogía de cuño neohebraico. No necesitamos decir que en Franz Rosenzweig se da un nuevo pensamiento y una nueva pedagogía, una nueva *Bildung*, una formación al margen de la filosofía platónica-idealista que profundiza en la literatura talmúdica, que demanda la presencia de la fe y que abre una perspectiva profética. El profesor García-Baró recuerda que a Rosenzweig «solo le interesaba hablar de lo que a todos concierne, es decir: no de religión, sino de fe, y no de filosofía, sino de saber» (García-Baró, 2001: 102).

De todo lo cual se deduce que la pedagogía neohebraica, desde el horizonte de la fe y de la sabiduría, debe contribuir a la formación personal del judío incluyendo la tradición bíblico-teológica, manteniendo un sentido libre de apertura a través del diálogo, o, lo que es lo mismo, por medio de una pedagogía dialógica que encadena pregunta y respuesta y que, por tanto, coloca en un mismo plano al profesor y al alumno. En resumen, la pedagogía neohebraica supone un rechazo del ideal de formación neohumanista que el Reich alemán desarrolló, a través del gimnasio, a donde acudieron muchos jóvenes judíos, motivados por el deseo familiar de la asimilación. En fin, por las aulas de aquella casa de estudio (*Lehrhaus*) que abrió Rosenzweig, con la colaboración de Buber, pasaron pensadores judíos de diversas tendencias (liberales, ortodoxos, sionistas, incluso cristianos) y, sobre todo, intelectuales –algunos no habían alcanzado todavía la madurez– como Gershom Scholem, Leo Strauss, Erich Fromm, Leo Löwenthal, etc. (Meir, 2005: 43-45). La casa de estudio (*Lehrhaus*), que contó inicialmente con 600 estudiantes (1920), que pasaron a ser 700 al año siguiente, se convirtió «en la preguerra en la más trascendente para la educación del judío adulto, llegando a albergar durante su apogeo alrededor de 1.100 estudiantes, que representaban más del 4 por ciento de la población judía de Frankfurt» (Simón, 1994: 78).

Precisamente, una de las características de aquella casa de estudio (*Lehrhaus*) –que ha tenido réplicas en otras ciudades alemanas y en otros lugares, abriéndose establecimientos con este nombre todavía hoy (Meir, 2005)– fue la enseñanza oral, la oralidad dialógica, con lo cual la dirección del saber no iba de arriba abajo (del maestro al alumno) sino que seguía la secuencia del diálogo. Con estos presupuestos, se colige una nueva pedagogía judía que se desmarcaba de la enseñanza tradicional que se seguía en las escuelas y universidades alemanas y, por ende, en las facultades de teología, ya fuesen católicas o luteranas: «Cette fluidité, cette plasticité assureraient la pos-

sible retour à ce savoir juif, comme service-dans-le-judaïsme» (Bensussan, 2002).

No extraña, pues, que Martin Buber fuese llamado en 1922 por esta institución (*Lehrhaus*) para explicar las primeras intuiciones de su obra capital *Yo y tú*, aparecida al año siguiente (Spear, 1977). En el fondo, esta obra marca un punto de inflexión en el pensamiento pedagógico contemporáneo, porque toda relación vital –y por ende, la educativa– constituye un encuentro. Desde aquí surge una pedagogía relacional y dialógica, que destaca la reciprocidad y que busca la fusión, que bien podemos definir como pedagogía del encuentro (Buber, 1994). Una educación que se ha convertido en una referencia inexcusable para la historia de la formación de adultos, surgida precisamente en un contexto de crisis. «Buber, y junto a él temporalmente su alumno y amigo, el pedagogo Ernst Simon, no solo se hallaban responsable y, en cierto modo, profesionalmente vinculados en su trabajo, en pensamiento y obras, a una pedagogía de crisis, sino también afectados directamente en su existencia como personas, en su condición de judíos en Alemania y de judíos alemanes» (Friedenthal-Haase, 1992: 24). A esto podemos añadir que Ernst Simon (1899-1988) –que trabajó en Alemania, reclamado por Buber, entre 1934 y 1935– «eleva la educación de adultos judía en la Alemania nacionalsocialista a la categoría de resistencia espiritual» (Friedenthal-Haase, 1992: 25). Si a partir de 1933 la educación de adultos significó resistencia al nazismo, antes –después de 1919– también lo fue en relación al proyecto de asimilación bajo la tutela de la filosofía idealista, acusada un tanto injustamente de ser la causa de todos los males que se cernían sobre los judíos.

Visto en perspectiva, y de acuerdo con el epílogo de Heinz Lunzer al epistolario entre Roth y Zweig, podemos constatar la inviabilidad del proyecto de la asimilación que, en muchas ocasiones, comportaba la pérdida de la fe. En efecto, ambos autores apostaron por la vía de la asimilación, católica en el caso del primero, y más cosmopolita y europeísta en el segundo (Roth y Zweig, 2014: 410). Sin embargo, y como es bien notorio, ambos fracasaron en el intento: el primero, endeudado y alcoholizado, murió, abandonado de todos, en 1939 en un café parisino de un ataque al corazón al enterarse del suicidio de su amigo Ernst Töller, mientras que Zweig se suicidó –junto a su segunda esposa Lotte Altmann– en Petrópolis en 1942 (Prochnik, 2014: 360-366).

Paradójicamente, algunos de los que defendieron un universalismo cosmopolita y pacifista, como Stefan Zweig, llegaron a manifestar –al estallar la Primera Guerra Mundial– sus simpatías por la

causa de los imperios centrales. Así se desprende, por ejemplo, de los artículos que Zweig escribió para la prensa en aquel fatídico verano de 1914. Para un vienés asimilado como él, la Alemania del Segundo Imperio representaba todas las excelencias posibles: perfecta organización, espíritu de voluntad nacional y altos niveles de producción industrial (Zweig, 2014: 39-43). En aquel momento, el germanismo había impregnado a alguien como Zweig, que en aquellos meses de estío de 1914 no lamentaba romper los lazos (siquiera momentáneamente) con sus amigos europeos (franceses, belgas e ingleses). En definitiva, el nacionalismo germano también echó raíces en la conciencia de un espíritu tan selecto como Zweig, que se dejó llevar –como la mayoría– por los sentimientos patrióticos y militaristas (Zweig, 2014: 55-60).

4. La fallida de la vía pedagógica

Bien se comprende, a la vista de lo que exponemos, que el camino cultural no favoreció la asimilación, aspecto que queda confirmado igualmente en lo que concierne a la vía pedagógica, es decir, al paso de los hijos de las familias judías por las instituciones educativas germanas, ya fuesen alemanas o austríacas. En última instancia, la inauguración en 1920 –como acabamos de ver– de la casa de estudio (la Institución Libre de Enseñanza Judía) de Frankfurt, que dirigió Rosenzweig, desea ser una alternativa a la asimilación pedagógica que se produjo desde mediados del siglo XIX. En el fondo, si la formación (*Bildungsjuden*) –en su sentido cultural, artístico y científico– no garantizó la asimilación, tampoco la escuela –primaria y secundaria– ayudó en gran medida. Mientras tanto, Alemania –tierra de libertad desde la época de Lutero y Lessing– había abandonado, si quiera en parte, esta orientación, acentuándose los sentimientos nacionalistas, pangermanistas y expansionistas que alentaron ideológicamente y prepararon militarmente la movilización que condujo a la Primera Guerra Mundial.

Este ambiente también influyó sobre la Universidad, donde las tensiones entre las diferentes asociaciones de estudiantes marcaron importantes disputas, quedando desplazados los judíos a lugares marginales y periféricos. En cambio, algunos estudiantes judíos –con capacidad económica suficiente– se cambiaban cada semestre de Universidad –como hicieron Hannah Arendt y Hans Jonas– a fin de seguir las enseñanzas de los mejores profesores (Jonas, 2005). Con este trasfondo, resulta lógico que al nacionalismo antisemita de algunos grupos, los estudiantes judíos respondieron con la creación

de agrupaciones sionistas, luchas y enfrentamientos que se detectan desde fines del siglo XIX y que después de la Primera Guerra Mundial no hicieron más que aumentar. «La solució de l'assimilació a gran escala, amb independència del que pogués passar en segles anteriors, no s'ha revelat una alternativa practicable en l'època moderna» (Berlin, 1999: 104).

Al efectuar una radiografía de la colectividad judía –y aquí seguimos al profesor Vándor (1993)– instalada en el centro de Europa se detectan una serie de características –adaptabilidad, movilidad, aptitud para el comercio, capacidad lingüística, hábito de comparación, sentido crítico, libertad para pensar y aquilatar valores en el mundo de la civilización occidental– que dan cuenta y razón de la preparación que había almacenado el pueblo judío durante los siglos de diáspora, gracias –precisamente– a la tradición oculta. Así las cosas, los judíos se encontraban especialmente predispuestos para abordar el trabajo intelectual, sobre todo el filosófico, ya que la hermenéutica rabínica y la cabalística de las Sagradas Escrituras habían familiarizado al pensamiento judío, durante siglos y gracias a la tradición oculta, en la exégesis del comentario y del análisis.

Además, y tal como refleja Soma Morgenstern en sus recuerdos de juventud en Galitzia oriental, la formación comenzaba en el ámbito familiar y proseguía en el gimnasio. De este modo, aquellos judíos cultos adquirían la condición de verdaderos políglotas. Él empezó a aprender el hebreo a los tres años, a los siete «conocía prácticamente todos los alfabetos del ámbito cultural judeocristiano, a excepción del griego, que aprendería más tarde, en el instituto» (Morgenstern, 2005: 15). A pesar de vivir en Galitzia, tierra del imperio austríaco donde el alemán era obligatorio, la mayor parte de alumnos polacos y ucranianos no dominaban la lengua germánica. En cambio, con los alumnos judíos –de cara a su asimilación– la cosa era distinta. «La mayoría de los alumnos judíos, en cambio, dominaba la lengua alemana hasta tal punto que, tras el examen de bachillerato, podían continuar estudios superiores en Viena o en cualquier otra universidad alemana. En mi caso lo especial fue justamente mi padre» (Morgenstern, 2005: 120). También este fue el itinerario seguido por Franz Kafka, que fue educado en lengua alemana, la «lengua del “enclave” culto y burgués de Praga» (Gauger en Kafka, 2014: 23).

Si damos crédito a las reflexiones del profesor Jaime Vándor (1993), se concluye que el judío en la Europa central es una figura insustituible, afirmación que queda justificada por las aportaciones de autores del calibre de Joseph Roth y Stefan Zweig, probablemente los escritores perseguidos por el nazismo que han tenido

–después de 1945– mayor éxito. «Ambos, tanto Roth como Zweig, eran representantes y defensores de una cultura europea supranacional, ambos estaban imbuidos de la cultura no nacionalista, tolerante y sintetizadora del Estado imperial austríaco, de su carácter multiétnico, y no menos de su judaísmo» (Heinze Lunzer, en Roth y Zweig, 2014: 379).

Desde luego, el pueblo judío también asumió el ideal del Wilhelm Meister, entendido como proceso personal de adquisición cultural de cara a la formación de la personalidad individual, en un ambiente de libertad y crecimiento espiritual que respondía al ideario universitario de Wilhelm von Humboldt. Pero, como venimos señalando, a fines del siglo XIX y comienzos del XX –sobre todo después de la Gran Guerra– poco quedaba de aquel ambiente de libertad, que procedía del luteranismo y del neohumanismo. A estas alturas, la Universidad –como la cultura alemana en general– seguía una deriva nacionalista, hostil a los judíos. En 1915, Hermann Hesse –con los pies en Suiza y la vista puesta en Alemania– describía este panorama:

«En lugar de la Alemania de Goethe tenemos ahora la Alemania de Bismarck o Jagow; en vez de la tierra de los poetas y sabios, el imperio de los cañones y cuarteles, y en lugar de la patria del romanticismo, la patria del servicio militar obligatorio» (Hesse, 1981: 66).

229

A decir verdad, lo que queremos señalar es que la vía representada por Goethe y Humboldt tampoco dejó satisfecho a Franz Rosenzweig, que se alejó no solo del pensamiento del idealismo alemán sino también de su orientación pedagógica, indicando –a partir de 1917, cuando publica *Zeits ists*, donde plantea que ha llegado el tiempo del estudio del judaísmo– que se debía seguir la ruta del judaísmo (Meir, 2005: 18). Justamente Rosenzweig, en la introducción a los escritos judíos de Hermann Cohen, dejó constancia de su insatisfacción hacia la Universidad alemana, que valora como una institución moderna, fundada en 1811 y que vincula al espíritu de Jena. En esta institución universitaria (en Marburgo, concretamente) ingresó Cohen en el año 1873, cuando «los grandes sistemas se habían hundido», en el lugar donde se asentó la filosofía neokantiana.

Vale la pena recordar que Rosenzweig –al rastrear los años de formación de su maestro Hermann Cohen– percibe el estado de debilidad en que había quedado el judaísmo después del proceso de emancipación y asimilación:

«El judaísmo alemán, tras alcanzar la emancipación política, cae en el sopor de la digestión de quien está saturado; un sopor del que fue físicamente despertado ya por el movimiento sionista de nuestros días. En el Seminario Rabínico de Breslau, Cohen, después de haber adquirido hasta sus dieciséis años –simultaneándolos con la asistencia al instituto– los fundamentos de una educación talmúdica que se extendía incluso a las obras filosóficas de Maimónides y Bahya, tuvo por maestros a algunos de los espíritus rectores de aquella época tan viva» (Rozenzweig, 1998: 23).

Mas lo cierto es que la mayoría de judíos confiaron en la educación y, consiguientemente, en la cultura alemana. Tal como Habermas ha escrito, la cultura del clasicismo alemán se convirtió para los judíos –socialmente hablando– en una necesidad vital. Además, los mismos judíos se dividieron en dos grandes grupos, los que atesoraban riquezas y los que acumulaban cultura, de manera que se produjo una especie de animadversión de los judíos de la cultura respecto a los que poseían bienes materiales. A pesar de ello, una buena parte de judíos compartía aspectos de ambas realidades, la económica y la cultural, tal como ejemplariza Viktor Ephrussi. Tampoco podemos olvidar a aquellos que, como Joseph Roth –que no pudo concluir sus estudios universitarios, por falta de soporte material–, se dedicaron a la cultura (al periodismo y a la creación literaria) en medio de un sinfín de dificultades económicas, con una inequívoca vocación autodidacta.

Llegados a este punto vale la pena recordar los años de formación de Joseph Roth, según recoge Géza von Cziffra. A pesar de haber nacido en la ciudad fronteriza de Brody (Galitzia oriental), con una población mayoritariamente hebrea, no asistió a la escuela judía (*cheder*), que se asemejaba a una escuela talmúdica, ya que concurrió a un instituto (un *Gymnasium*) en el que católicos y judíos se repartían al cincuenta por ciento impartiendo clase los sábados. «Era el primero de la clase –recuerda Roth–, mis compañeros judíos me envidiaban, incluso me atacaban y combatían. Los otros casi nunca. Eran mucho menos orgullosos en la escuela, porque su futuro estaba asegurado por la posición social de los padres o por su fortuna» (Géza von Cziffra, 2009: 52).

Huelga indicar que el cursar la segunda enseñanza ya garantizaba un cierto éxito social para la comunidad judía, que era consciente del papel que desempeñaba el instituto (el *Gymnasium*) en la estruc-

tura imperial, ya fuese alemana o austríaca. Enviar a los hijos al gimnasio constituía, pues, un requisito previo para que los judíos alcanzasen una adecuada formación (*Bildungsjuden*). He aquí el comentario de Fritz Stern sobre lo que significaba acudir al gimnasio, ya que si a las clases acomodadas alemanas les confería un estatuto especial (el acceso a la *Bildungsbürgertum*), para los judíos representaba la *Bildungsjuden*, esto es, el acceso a una formación que abría las puertas a la asimilación:

«Por descontado, un instituto ofrecía mucho más que una exigente educación general; concedía privilegios y, además, constituía el camino hacia la obtención de un estatus social. Un chico que asistía al instituto durante cinco años podía cumplir el servicio militar en un solo año, en lugar de los dos o tres que se exigía a los simples mortales; un estudiante que completaba los nueve años enteros y aprobaba el examen final, el *Abitur*, entraba de forma automática en cualquier universidad alemana. Por consiguiente, el instituto era el pasaporte para el *Bildungsbürgertum*, con su amplio conocimiento humanístico, sus privilegios y pretensiones» (Stern, 2003: 83).

231

De este modo se explican los motivos por los que las familias judías que gozaban de buena posición económica –Stefan Zweig así lo ha constatado en sus recuerdos referidos a la Viena imperial (Zweig, 2001a)– decidieron dar a sus hijos una buena educación, con independencia del sexo. Con este trasfondo, Hermann Kafka –a pesar de las difíciles relaciones paterno-filiales– no escatimó esfuerzos para que su hijo estudiase el bachillerato y la carrera de derecho, «hasta que fui a parar –como reconoce Franz– a la mesa-escritorio del funcionario» (Kafka, 2014: 54). Con relación a las mujeres, traemos a colación los casos de Edith Stein en Alemania y Raïssa Maritain en Francia, ya que ambas constituyen dos buenas muestras de lo que decimos, esto es, que las familias judías buscaban para sus hijos, a través de los estudios, un prestigio social que el éxito en el mundo de los negocios no podía siempre garantizar. A menudo, esto sucedía con los segundogénitos de las familias acomodadas (ya que los primogénitos eran destinados al negocio familiar) e, igualmente, cuando se trataba de mujeres, que por lo general quedaban al margen de las empresas familiares.

Así, Raïssa Maritain –después de que su familia se instalase en Francia proveniente de Rusia, donde los pogromos castigaron

duramente a la población judía– estudió bachillerato y se interesó por la filosofía. A la edad de 17 años ingresó en la Sorbona, matriculándose en la Facultad de Ciencias. Allí aprendió botánica, geología, psicología y embriología (Maritain, 2003). También podemos traer a colación el caso de Elisabeth Ephrussi, que en 1918 entró en la Universidad de Viena para estudiar filosofía, derecho y economía, doctorándose en derecho el año 1924. «Era una elección muy judía, en cierto sentido: en las tres disciplinas había una fuerte presencia judía. Judía era una tercera parte de la Facultad de Derecho» (Waal, 2012: 226).

Otrosí, este fenómeno también se produjo en Inglaterra, donde los estudiantes judíos procedentes de las familias solventes frecuentaban las elitistas *Public Schools*, destacando por su dedicación y competencia, tal como refleja Chesterton –que estudió en el colegio de Saint Paul– en sus memorias autobiográficas.

«Yo no necesito defenderme de la acusación de empo-llón; y por supuesto, había muchos vagos y algunos tan vagos como yo. Pero el tipo de chico aplicado se daba en una proporción mayor de lo habitual. El colegio era más reconocido por ganar becas para las universidades que por el deporte u otras formas de popularidad. Y había otra razón por la que destacaban este tipo de chicos. Por decirlo en lenguaje llano, el que hubiera tantos empollones se debía en parte a que había muchos judíos» (Chesterton, 2003: 82).

Igualmente, en Italia las familias judías se preocuparon por llevar a sus hijos a las escuelas públicas, como muestra de su deseo de asimilarse políticamente. Giorgio Bassani, en la novela *El jardín de los Finzi-Contini*, ambientada en la vida de la comunidad hebrea establecida en Ferrara, con anterioridad a las leyes raciales de 1938, escribe: «Enviar a los hijos a las escuelas públicas estaba considerado en general patriótico; no hacerlo, derrotista y, por tanto, para todos aquellos que lo hacían, ofensivo en cierto modo» (Bassani, 1999: 27).

Todo esto hay que tenerlo en cuenta para comprender cómo el ascenso social de los judíos que, con lentitud y perseverancia, habían triunfado movidos por una actitud liberal en el campo universitario, chocó con los sentimientos antisemitas que se acentuaron a partir de 1879. Fue entonces cuando el historiador Heinrich von Treitschke publicó un artículo antisemita que no dejó indiferente a un judío asimilado como Hermann Cohen, el más genuino filósofo de la

escuela de Marburgo. Tales circunstancias tampoco pasaron desapercibidas para Rosenzweig, que da cuenta y razón de este ambiente cuando hacia 1880 empezó una oleada antisemita que precipitó la conversión de Hermann Cohen, que puede ser interpretada como una respuesta a las campañas orquestadas por Treitschke, que tildaba a la intelectualidad judía de ser antialemana y anticristiana (Rosenzweig, 1998: 28). En aquella encrucijada, ni el teísmo moral de Kant, ni el Dios hecho Idea en Hegel, ni el Dios encerrado en la idea de humanidad (Natorp), podían satisfacer a Cohen, que retorna al Dios de Israel, al Dios del judaísmo, a Yahvé, o, lo que es lo mismo, al judaísmo profético. Si a partir de 1880 Cohen regresó al judaísmo, el mismo itinerario siguió Rosenzweig cuando estalló la Gran Guerra, aunque Cohen –como Zweig– se mostró partidario de ella en un primer momento, en los años 1915 y 1916 (Rosenzweig, 1998: 58).

Aunque Cohen no vio el final de la contienda, gradualmente fue cambiando de opinión, tal como refleja Rosenzweig, de quien reproducimos las siguientes palabras:

«El modo como la guerra se fue desarrollando pesó luego gravemente sobre él. Le produjo un horror profundo el antisemitismo siempre en aumento, que el Estado mismo, con el censo de los judíos, hacía suyo; cuando él, Cohen, había visto en la lucha contra Rusia de toda la juventud judía alemana una lucha por los derechos humanos de los judíos, despreciados por el zarismo. Pero, como dije, no vivió el final» (Rosenzweig, 1998: 59).

233

Tanto es así que después de la unificación alemana de 1870-71 resultaba aún más difícil ser judío en Alemania, situación que gradualmente se extendió al Imperio austrohúngaro y que se agravó, lógicamente, a partir de 1919, cuando desapareció la *pax* que garantizaba la monarquía de los Habsburgo. El relato de Zweig, titulado *Mendel, el de los libros* (1929), pone de relieve las miserias de los judíos a partir de 1914. Zweig narra la historia de un «humilde librero de lance galitziano», llamado Jacob Mendel, que mantenía un rico comercio desde su mesa del café Gluck de Viena. En su mundo, el dinero no tenía valor, sino los libros, un universo en que «no existían la guerra ni la incomprensión», pero Mendel –al considerarse ruso por nacimiento– fue detenido por ser enemigo de Austria y, por tanto, confinado y apartado de sus libros. A su regreso al café Gluck nadie le ayudó, salvo la señora de los lavabos. Un triste final –Mendel

muere titiritando con sus temblores ante la puerta de salida del café—que pone de manifiesto la suerte de los judíos después de 1918.

A estas alturas, las corrientes del judaísmo habían diseñado diversas estrategias desde aquellos que proclamaban casi sin reservas la plena asimilación a la cultura dominante a través de una «silenciosa secularización» y aquellos otros que, de conformidad con la ortodoxia, se manifestaban contrarios a este proceso. No hay duda posible: Hermann Cohen y Franz Rosenzweig —insatisfechos con los resultados de una asimilación que resultó infructuosa, cuando no imposible— optaron por la vía del nuevo pensamiento, nuevo con relación al idealismo alemán al que abandonaban definitivamente. Mientras tanto, otros muchos judíos suspiraban con cruzar el Atlántico para instalarse en América, la nueva tierra prometida. Allí obtuvo su nacionalidad Hanna Arendt, después de ser apátrida durante 18 años (Serrano de Haro, 1994: 107).

5. América, la nueva tierra prometida

A tenor de lo que decimos, los judíos tenían muchas cosas que perder, sobre todo después de la Gran Guerra, durante la cual aportaron importantes cantidades dinerarias para el sostenimiento de las hostilidades bélicas. Algunas familias —es el caso de Viktor Ephrussi— se negaron a desviar fondos hacia Suiza, de modo que adquirieron bonos de guerra austríacos con el consiguiente quebranto bursátil posterior (Waal, 2012: 207). Después de la muerte del emperador Francisco José (1916), su hijo Carlos recibía «fervientes elogios de la prensa judía», al mismo tiempo que los sentimientos antisemitas aumentaban por doquier (Waal, 2012: 211, 220). Lógicamente, algunos de estos judíos que formaban parte de la élite social se convertían al catolicismo para consolidar su posición social a través de alianzas matrimoniales, un viejo recurso austríaco, como hizo Ana, la hermana de Viktor Ephrussi (Waal, 2012: 148).

Pues bien, la asimilación fue una ilusión fugaz de la historia europea, que afectó a un reducido número de ciudadanos privilegiados económicamente y socialmente que —incluso en los mejores momentos— fueron objeto de alguna discriminación. Es indudable que la asimilación —según comentaba Habermas en 1961— por la sociedad civil solo se hizo realidad para una minoría de intelectuales judíos. Habermas añade que mientras se produjo la asimilación de las minorías cultas, la gran masa del pueblo judío no pasó nunca —pese a la progresiva emancipación— de las formalidades de la igualdad de derechos, de modo que ni los judíos de Corte, ni sus sucesores los

banqueros judíos del siglo XIX, ni los hombres de negocios judíos en general, lograron alguna vez ser del todo presentables en sociedad (Habermas, 2001: 52).

Cuando se revisa la historia de las familias judías se confirma este extremo, ya que si los banqueros judíos –el caso de los Ephrussi está magníficamente documentado por Edmundo de Waal– acceden a los segmentos más altos de la sociedad, al igual que los intelectuales de la talla de Hermann Cohen en Alemania y Stefan Zweig en Austria, no sucede lo mismo con la mayoría de judíos humildes y sencillos, sujetos a todo tipo de vejaciones. Refiriéndose a los judíos del Imperio austrohúngaro –sobre todo de Galitzia– que se refugiaron en Viena, Edmund de Waal escribe:

«Para los judíos asimilados, estos que están llegando son una preocupación: les parecen más bien vulgares en sus maneras; no hablan, se visten ni comportan de acuerdo con la *Bildung* de los vieneses. Inquieta que puedan obstaculizar el proceso de asimilación» (Waal, 2012: 202-203).

En este sentido, los relatos de Joseph Roth son bien significativos, tal como se desprende de algunas descripciones –destacamos aquí el coralero de *El Leviatán* o el maestro Mendel Singer de *Job*– que ponen al descubierto las miserias y flaquezas del pueblo llano hebreo, que a pesar de su deambular por el mundo encontraba tiempo para acudir diariamente a la sinagoga sin abandonar las plegarias. De ahí que muchos judíos –que la Primera Guerra Mundial trasladó en gran número de las zonas bélicas del frente oriental a las ciudades de la retaguardia– soñasen con la emigración a los Estados Unidos, como válvula de escape y salida. «Un judío no puede desear nada mejor que llegar a América» (Roth, 2007: 111). Por ello, Joseph Roth observó que aquellos judíos humildes y piadosos, que vivían desperdigados por el Imperio austrohúngaro durante la etapa de entre siglos, también fueron tentados por el signo de los nuevos tiempos al ver que el mundo –su mundo, el mundo de la seguridad imperial– se hundía a pasos agigantados no solo por la llegada de la técnica moderna, sino porque la Primera Guerra Mundial cambió el orden de las cosas (Roth, 2013).

A los ojos de muchos judíos, América representaba la nueva tierra prometida y Nueva York suplantaba el sueño del asentamiento definitivo en Jerusalén. «Creía –se refiere a Mendel Singer, el maestro protagonista de *Job*– lo que decían sus hijos de que América era la

tierra de Dios, Nueva York la ciudad de los milagros y el inglés la lengua más hermosa» (Roth, 2007: 140). Además, el auge del antisemitismo favorecía el deseo de viajar a América y la posibilidad de empezar allí una nueva vida, sobre todo para aquellos judíos que no habían tenido éxito en su asimilación social, ni tampoco en el mundo de los negocios.

Ante tal horizonte, el judío adquirió –según Joseph Roth– la condición de peregrino. «En lo más tierno de su infancia, el niño judío comienza en Alemania su siniestra peregrinación desde la natural confianza, propia del alma infantil, hacia el miedo, el odio, el extrañamiento y la desconfianza» (Roth, 2008a: 16). Los argumentos que expone Roth en el prefacio a la segunda edición de *Judíos errantes* (1937) deja claro que los judíos «no han sido tratados como una minoría, sino como inferiores» (Roth, 2008a: 17). Según parece, Roth ocultó su ascendencia judía cuando trabajó de preceptor en una familia aristócrata vienesa católica a la que acompañaba a la iglesia de San Esteban. Fui allí donde debió de surgir el deseo de conversión al catolicismo, asumiendo una nueva condición –la de judío-católico– que no abandonaría hasta el final de su vida (Géza von Cziffra, 2009: 43-44), un catolicismo que se hace explícito también en *La leyenda del santo bebedor*, una de sus últimas creaciones literarias con evidentes rasgos autobiográficos (Roth, 2008b).

No hay duda posible: el judío errante del pasado encontró en la Europa del siglo xx –sobre todo después de 1918– un campo abonado para el peregrinaje que apuntaba no solo hacia Jerusalén sino también a América, para algunos un paraíso, para otros una tierra inhóspita. Unos –como Mendel Singer, el Job de Joseph Roth– siempre se encontraron incómodos en los Estados Unidos, calificados por Roth como la patria de las sombras (Hollywood) y de los rascacielos. Mientras tanto, otros como Zweig y su esposa Lotte –después de pasar de los Estados Unidos al Brasil– se suicidaron, abriendo un enigma que todavía está por resolver al preguntar –como hace Prochnik en su libro (2014)– sobre cuáles fueron las causas que motivaron a tomar aquella drástica solución. Como no podía ser de otra manera, su vida errática –con el equipaje preparado para un traslado inminente e imprevisto– hizo que muchos judíos no encontrasen el sosiego conveniente. Así se convirtieron en apátridas, sin raíces en ningún lugar (ya fuese Europa o América) y casi sin bagajes, o como mínimo, sin la biblioteca necesaria para mantener viva la llama de la *Bildung*, lo que los arrojó a una especie de fuga sin fin.

6. Del Nuevo Pensamiento a la *Bildung* neohebraica

La cultura entró en crisis a fines del siglo XIX, tal como había denunciado Nietzsche, cuya muerte en el año 1900 marca para algunos el inicio de la postmodernidad al propugnar un nihilismo (*velle nihil*, ‘querer la nada’) que había de erosionar la pedagogía que perdió su dimensión metafísica (Fullat, 2005). Por su parte, Leo Strauss (2002), en su monografía sobre el nihilismo alemán –que tiene su origen en una conferencia pronunciada en Londres en 1941–, critica que el siglo XX –«el siglo del niño»– se hubiese convertido en Alemania en el siglo del adolescente, lo cual favoreció la expansión del nihilismo, identificado como rechazo de los principios de la civilización moderna.

Si bien el nihilismo se gestó en el siglo XIX (Schopenhauer, Nietzsche), encontró campo abonado después de la Primera Guerra Mundial, cuando la guerra –bella pero incómoda, al decir de los futuristas– azotó a toda una generación, la que alcanzaba la mayoría de edad por aquellas fechas y que, por tanto, fue movilizada. Una generación, en fin, que se encontró –al regresar de los frentes de guerra– con una realidad nihilista, grave en 1919 y todavía peor en 1945. Alguien como Curzio Malaparte –siempre cercano a la *boutade*– se extrañaba, después de la Segunda Guerra Mundial, de que el idealismo alemán no fuese juzgado en el proceso de Núremberg (Malaparte, 2014: 170). A fin de cuentas, la filosofía de la historia de Hegel se encontraba en las bases del Estado prusiano y de la guerra, aspectos que no fueron eludidos por Franz Rosenzweig cuando escribió, el 18 de noviembre de 1917, una carta a su primo Rudolf Ehrenberg que ha sido considerada el germen de *La Estrella de la Redención*, editada en 1921 (Ayuso, 1992: 170).

Al margen de las posibles responsabilidades del idealismo alemán en el desencadenamiento de la barbarie, si es que las tiene, lo cierto es que en ocasiones se ha fijado una de las causas del totalitarismo en el ámbito de la educación. Aquí cabe destacar la posición de Hannah Arendt (1992-1993) que –una vez finalizada la segunda conflagración mundial– censuraba la educación progresiva europea y americana, una educación derivada del movimiento de la Escuela Nueva que no había preparado a la juventud para el ejercicio de la democracia. Igualmente, podemos citar la crítica de Leo Strauss a la educación progresista que imperó durante los años de la República de Weimar (1919-1933). Por aquel entonces, hubo docentes que actuaban movidos por una pretendida emancipación político-democrática que llegó al extremo de introducir el voto infantil en las

aulas. En virtud de esta dinámica, y para autores judíos como Arendt y Strauss, el nihilismo y el totalitarismo podrían explicarse desde mecanismos y resortes pedagógicos, excesivamente liberales, que produjeron efectos funestos, bien contrarios a los objetivos que perseguían.

Ciertamente, si entendemos por «postmodernidad» aquello que ha seguido a la crisis de la razón moderna –esto es, el pensamiento racionalista e idealista, que destaca la importancia del yo– bien podemos establecer que, desde el último tercio del siglo XIX, se oyeron voces que deseaban dar alternativas a la filosofía hegeliana, probablemente la postrera gran construcción sistemática de la filosofía moderna. Si Nietzsche apostaba por la voluntad de poder y Kierkegaard por una angustia existencial, hubo posiciones –como las de Hermann Cohen (1848-1918) y Paul Natorp (1854-1924), representantes de la escuela filosófica de Marburgo– que recomendaban el retorno a Kant, es decir, a una filosofía trascendental que se manifiesta también en el neokantismo y en la fenomenología (Husserl). La filosofía trascendental, por tanto, supone colocarse en continuidad con la filosofía moderna que le precede, en tanto que afirma una subjetividad plena, la trascendental, que además se entiende como conciencia y se identifica con lo absoluto.

238

A grandes rasgos, la tradición pedagógica del idealismo alemán posee una doble dimensión, no únicamente empírica (como sucede con la mayoría de pedagogos que se han interesado por las cuestiones educativas desde una perspectiva práctica), sino que además incorpora un aspecto trascendental, de modo que se puede hablar –en el caso de los idealistas– de dos pedagogías. A saber, pedagogía empírica, que según el esquema herbartiano se basa en disciplinas como la psicología y la ética, y la pedagogía trascendental, que «se funda en la Metafísica y se mueve siempre en terreno metafísico» (Quintana, 2013: LXXXVIII). Con otras palabras, frente al realismo de la pedagogía empírica –común a la mayoría de los educadores preocupados por resolver cuestiones prácticas, como se observa en los discursos gimnasiales de Hegel– aparece la pedagogía trascendental que «considera al hombre y sus fines a la luz de unos principios *trascendentes*, con lo cual la educación cobra un sentido y unas funciones también trascendentes» (Quintana, 2013: LXXXVIII).

Sin forzar demasiado el argumento, podemos situar la Pedagogía Social (1899) de Paul Natorp, que remarca la importancia de la educación de la voluntad de la comunidad, en el apartado de los pedagogos trascendentales. Forzoso es reconocer que Natorp insiste –de acuerdo con los postulados kantianos– en la fuerza del ideal de

Humanidad, situando la religión dentro de los límites de la Humanidad (una especie de remedo de la mera razón), que se estructura a manera de auténtico absoluto en el que se diluye el nosotros colectivo (Natorp, 2011). Tal planteamiento contrasta con el que seguirá Hermann Cohen, que abordó –sobre todo durante los últimos años de vida– la religión desde las fuentes del judaísmo, en una obra que se publicó el 1919, un año después de la muerte de su autor (Cohen, 2004).

Según recuerda Rosenzweig (1998), Hermann Cohen fue hijo de un cantor de la sinagoga que dio a su hijo una educación talmúdica, aunque pronto perdió los referentes judíos en beneficio de una asimilación que le llevó a prestar con éxito sus servicios en la Universidad de Marburgo, circunstancia ciertamente novedosa en un mundo académico hostil a la incorporación de docentes judíos no bautizados. Si en un primer momento Cohen se muestra como neokantiano partidario de un humanismo universal, con vocación socialista y abierto a la asimilación, en su último período afirma su creencia en el monoteísmo absoluto del judaísmo y en la promesa de una edad mesiánica que se ha renovado en las fuentes de los profetas (Orringer, 2000). Hay que añadir que su esposa Martha pereció a los 83 años, en 1942, víctima del nazismo.

En todo caso, Cohen alcanzó pronto una gran notoriedad académica, primero por su redescubrimiento e reinterpretación de la filosofía de Kant. Ahora bien, y tal como hemos avanzado, Cohen retorna a la religión de sus antepasados comprometiéndose –sobre todo a partir de 1912– con la causa judía. Así pues, ante el aumento de las manifestaciones antisemitas, Cohen –que al igual que su discípulo Franz Rosenzweig (*La Estrella de la Redención*, 1921) no abrazó el sionismo– fue adquiriendo conciencia de su ascendencia judaica, hasta el punto de convertirse en el padre del nuevo pensamiento que rompe los lazos con el idealismo, a la vez que pretende recuperar los valores de la tradición hebraica. Acaso esto explique que el nuevo pensamiento encontró en la casa de estudios (*Lehrhaus*) de Frankfurt, abierta por Rosenzweig en 1920, una importante caja de resonancia.

«Muy influido por el giro personal de Cohen, más que por el contenido de sus últimas enseñanzas –de hecho, *La religión de la razón* se publicó, además, póstumamente: Cohen murió casi al tiempo que Rosenzweig empezaba a escribir *La Estrella*, y la última revisión de su libro esperó hasta 1919–, Rosenzweig cambió el rumbo de su misma vida profesional cuando salió de la experiencia

decisiva de la redacción de *La Estrella*: en vez de integrarse en la universidad alemana, expresa su pensamiento distanciándose definitivamente de ella y fundando en Frankfurt, en 1920, el *Freies Jüdisches Lehrhaus*, donde enseñaron judaísmo, entre otros, Buber, Scholem y Fromm» (García-Baró, 1998: 130-131).

En uno de sus últimos trabajos, titulado *Kant, el judío, el alemán*, Jacques Derrida (2004) abordó las relaciones entre Cohen y Rosenzweig, situando esta línea de pensamiento en paralelo a la representada por Husserl y Heidegger. Mientras la primera se abre a la tradición judaica y a la recuperación de Dios, la filosofía heideggeriana acabará en un existencialismo pesimista que presenta al hombre como un ser abocado a la muerte, posición que lo acercará al nazismo y al que Hannah Arendt responderá con el principio de la natalidad, esto es, con la novedad del que va a nacer. Por su parte, Cohen (*Deutschum und Judentum*, 1915) intentó una síntesis entre el neokantismo y el judaísmo que pretendía revivir la fusión entre el helenismo y el judaísmo que, a través del logos neoplatónico, selló la alianza judeo-helénica. Desde aquí Cohen dirá que los alemanes –lo quieran o no– son judíos al asumir el legado judeo-cristiano que con Lutero, sobre todo al traducir la Biblia al alemán, adquirió connotaciones judeo-alemanas. Así se explica que la *Aufklärung*, a diferencia de las Luces y de la Enciclopedia francesas, no supusiese una campaña secularizadora contra la religión.

Únicamente de esta forma se puede entender que en Alemania la moralidad quedase situada del lado de la religión, inseparable de una especie de «religión dentro de los límites de la simple razón», como pudo decir Kant, o de «religión en los límites de la mera Humanidad», como aseguró Natorp. Si la visión del siglo XIX había sido un tanto panteísta al promover el ideal de una pansofía universal que se identifica en el ideal de la humanidad, el siglo XX –después del nihilismo generado por la razón moderna– debía volver a las fuentes del monoteísmo, retrotrayendo –como hace Cohen– la razón a la religión, enmarcándola en las fuentes del judaísmo. «En otras palabras, la tesis de Cohen era que la razón judía es más amplia, más universal y, sobre todo, más racional que la razón moderna, en una medida análoga a como se relacionan desde un comienzo la razón en Grecia y los gérmenes de la razón en Israel» (García-Baró, 1998: 130).

Desde Maimónides, la tradición judaica busca los fundamentos de la religión en un racionalismo que se manifiesta también en Mendelssohn y en el mismo Cohen, que, ante el creciente antisemitismo

que se dio en Alemania desde finales del siglo XIX, tomó conciencia de la postración de la condición judía. No en vano, él había sido el primer profesor judío en la universidad alemana, deseando evitar la exclusión de los estudiantes judíos de las asociaciones y corporaciones universitarias que funcionaban todavía con el viejo sistema de la *Protektion*, a través de la cual los profesores y antiguos alumnos protegían a los nuevos discípulos. De alguna manera, Franz Rosenzweig –que se había formado filosóficamente junto a Friedrich Meinecke– deseaba alejarse del modelo de educación que derivaba de la vida académica berlinesa, cuya Universidad fue fundada en 1811 por Hegel, Fichte y Schleiermacher, abriendo así las puertas a la asimilación del judaísmo liberal.

En virtud de este proceso, Cohen acabará distanciándose del idealismo alemán rompiendo con Hegel, retornando como neokantiano al mismo Kant y reescribiendo la historia de la filosofía, dando forma a un Nuevo Pensamiento bajo la influencia del judaísmo. Bien mirado, esta nueva manera de pensar destaca la correlación entre Dios y el hombre, punto clave sobre el que se levantará el nuevo pensamiento hebraico y, por extensión, la *Bildung* neohebraica (Gennari, 1995; Kaiser, 1999). Como hemos avanzado, la novedad del Nuevo Pensamiento (nuevo con relación al idealismo alemán) estriba en la recuperación de las fuentes del judaísmo, que establece un tipo de racionalidad ética que rompe con la estela de la filosofía ilustrada, universal y cosmopolita, basada en la abstracción trascendental del ideal de Humanidad y, por ende, en la educación del género humano (Rosenzweig, 1989).

En resumidas cuentas, Hermann Cohen (1842-1918), Franz Rosenzweig (1886-1929), Martin Buber (1878-1965) y Emmanuel Lévinas (1906-1996), sin olvidar autores que se convirtieron al catolicismo como Edith Stein (1891-1942), favorecieron, con la recuperación de las categorías teológicas del monoteísmo de Israel, la renovación de la *Bildung* con un giro talmúdico, que asume así la memoria bíblica y el principio de correlación entre Dios y el hombre y, por extensión, la correlación del hombre con el hombre. Este pensamiento de origen judío –que desea ser posthelénico y postidealista– rescata el hilo que se inició en Jerusalén, tal como puso de manifiesto Mendelssohn en los tiempos de la Ilustración. Así se reivindica la herencia semítica frente a la helenista, acentuándose el protagonismo del Dios de Abraham, de Isaac y de Jacob, lo cual permite el redescubrimiento del horizonte de la intersubjetividad porque ahora Dios no es el Uno de Plotino, ni el Dios de los filósofos, ni el Ideal de la Humanidad, sino el único Dios de Israel ante el cual cada hombre aparece

como un ser radicalmente único. En síntesis, el ser judío es un ser personal que se basa en la correlación entre Dios y el hombre y que, por tanto, se distancia del ser neutro y abstracto del pensamiento clásico y moderno.

De esta manera, la *Bildung* neohebraica –la *Bildung und kein Ende*– asume, ante la secularización moderna, la herencia de los valores espirituales de la tradición judía en su lucha contra el nihilismo. Sobre la base de esta conciencia religiosa se articula la reconstitución de la *Bildung* que, gracias a la especificidad hebraica, no pivota en torno al yo de la modernidad –el yo que va de Descartes a Husserl– sino que atiende preferentemente al otro, al prójimo. Tal actitud permite descubrir el horizonte de la intersubjetividad y, por esta vía, el rostro de aquel radicalmente Otro, tema presente en la filosofía judía desde Hermann Cohen hasta Emmanuel Lévinas (*Totalidad e infinito*, 1961). El deber ya no consiste –como en la filosofía kantiana– en el imperativo categórico del propio yo, ni el compromiso social que reclama el Ideal de la Humanidad de la pedagogía social de Natorp, sino en la apertura hacia el otro, lo cual articula una pedagogía relacional, dialógica y personal que contempla el descubrimiento del tú y que nos acerca al prójimo, un prójimo que tiene rostro y que experimenta el sufrimiento. En este sentido, tampoco hay que perder de vista que, de acuerdo con la tradición profética, Dios es el Dios de los pobres, que padecen hasta el extremo de que el otro sufriente nos interpela y mueve al ejercicio de la compasión, entendida como la acción moral orientada a erradicar el sufrimiento, como expresión de la injusticia y, en definitiva, del mal. Esto quiere decir que la pedagogía de la compasión –una de las novedades recientes del ámbito de la Teoría de la Educación– encuentra también un referente en esta *Bildung* neohebraica que se imbrica en el Nuevo Pensamiento y que se desmarca del idealismo.

Puestas así las cosas, la *Bildung* neohebraica ya no se fundamenta en una conciencia neohumanista que se plantea desde la perspectiva cosmopolita. Esta nueva *Bildung*, de raigambre neohebraica, es el resultado de una interacción, de un encuentro, de una correlación entre Dios y el hombre que conduce a otra correlación que está incluida y ordenada a ella: la del hombre con el hombre, puesto que el día del perdón hace necesaria la previa reconciliación. No deja lugar a dudas que esta pedagogía adquiere dimensiones personalistas y relacionales, aunque la característica más genuina de esta *Bildung* neohebraica radica en el prójimo. Tanto es así que la educación se resuelve de una manera dialógica (Buber, *Yo y tú*, 1923) o empática (*Einfühlung*) en el caso de Edith Stein, fórmulas que en último tér-

mino siempre apelan al principio de correlación entre Dios y el hombre. Añadamos que hay algunos autores que sitúan la figura de Edith Stein en la estela del judaísmo, si bien reconocen que modificó su poso hebreo con aportes de la ética católica y del espiritualismo cristiano. No en balde, Edith Stein fue educada por su madre en la tradición hebrea, aunque más tarde se convirtió al catolicismo. Fue profesora de Pedagogía en Münster, ingresó en el Carmelo y murió en Auschwitz en el verano de 1942. La misma Edith Stein dejó constancia de la influencia recibida del judaísmo, en un manuscrito inacabado en el que hace una descripción de la entrañable unión de una familia numerosa de la Silesia alrededor de una «verdadera madre judía» (Stein, 2001).

De lo que venimos exponiendo puede inferirse que la novedad del Nuevo Pensamiento radica en su dimensión relacional, con lo que se supera la cerrazón de la introspección del intelectualismo ético socrático, la rigidez del imperativo categórico kantiano y el sociologismo derivado del ideal de la humanidad: no es la razón autónoma, ni tampoco el todo de la comunidad que apunta hacia el ideal de humanidad, lo que funda el pensamiento, sino la razón enraizada en el único ser (Dios). Así se establece una correlación que conlleva una serie de implicaciones éticas y pedagógicas porque en la cara del otro queda reflejado el resplandor del rostro de Dios. A tenor de lo dicho, la Estrella de la Redención –la estrella de David– se vuelve rostro que nos mira y desde la que miramos, de manera que Dios, que siempre es el último y el primero, nos abre la puerta de la vida auténtica y verdadera.

«La Estrella de la Redención se ha vuelto rostro que me mira y desde el que yo miro. No Dios, pero sí la verdad de Dios se me ha vuelto un espejo. Dios, que es el Último y el Primero, abrió para mí las puertas del santuario que hay construido en el más íntimo centro» (Rosenzweig, 1997: 495).

Es hora de acabar y de recordar que, frente al absolutismo de la razón idealista y como alternativa a la cosificación de la razón científico-técnica que provocó el nihilismo, surgió un nuevo pensamiento abierto a la trascendencia que acaba mirando hacia el infinito: todas las cosmovisiones –dirá Rosenzweig en *La Estrella de la Redención*– naufragan ante la visión permanente, según la cual lo que está arriba, está arriba y permanece estando arriba. Por su parte, la *Bildung* neohebraica –gestada precisamente durante los años que

precedieron al nazismo, sobre todo a partir de 1920, y que encuentra su pleno sentido en la catástrofe del Holocausto— deja de ser pedagogía para convertirse en una auténtica mistagogía, es decir, camino y anhelo hacia la luz para alcanzar aquello totalmente desconocido e ignoto donde reside aquel verdaderamente Otro que se esconde en el silencio del infinito que es Dios y cuyo reflejo observamos en el rostro de nuestro prójimo sufriente.

Si la pedagogía moderna apostó por una formación intramundana, secular e inmanente del género humano, situando la religión dentro de los límites de la idea de humanidad, el pensamiento neohebraico defiende la educación divina del género humano, con lo que volvió —en medio de la crisis espiritual que arrastró a la Primera Guerra Mundial— a las fuentes hebraicas. De tal suerte que la casa de estudio (*Lehrhaus*) abierta por Rosenzweig en Frankfurt el mes de octubre de 1920 significa un punto de inflexión tanto para la historia del pensamiento como para el devenir del quehacer pedagógico. En efecto, junto a una nueva navegación filosófica que apuesta por la senda del nuevo pensamiento, surge una nueva *Bildung* neohebraica que Rosenzweig designará con la expresión *Bildung und kein End*. En última instancia, pensar y enseñar no son cuestiones divergentes, ya que ambas necesitan la ayuda y presencia de los contenidos talmúdicos y el horizonte trascendente —esto es, metafísico— de Yahvé. Al fin y al cabo, la *Bildung* neohebraica fue una respuesta al nihilismo pedagógico moderno, fruto en parte de la dinámica filosófica idealista, pero también de la evolución de la educación que —como denunciaron Arendt y Strauss— propició aquel nihilismo que Roth no dudó en señalar como fruto del Anticristo.

Bibliografía

- ALTIZER, T. J. J. y HAMILTON, W. (1967). *Teología radical y la muerte de Dios*. Barcelona-México: Ediciones Grijalbo.
- ARENDT, H. (1992-1993). «La crisis de la educación», *Cuaderno Gris*, época II, n.º 7, noviembre 1992-febrero 1993, pp. 38-53.
- ARENDT, H. (2004). *La tradición oculta*. Barcelona: Paidós.
- AYUSO DIEZ, J. M. (1992). «Franz Rosenzweig: sentido de la historia y conciencia judía», *Cuadernos Salmantinos de Filosofía*, XIX, pp. 169-175.
- BASSANI, G. (1999). *El jardín de los Finzi-Contini*. Barcelona: Planeta.
- BELTRÁN, M. A., MARDONES, J. M., MATE, R. (eds.). (1998). *Judaísmo y límites de la modernidad*. Barcelona: Riopiedras.

- BENSUSSAN, G. (1996). «Juifs et Allemands: la croisée du langage», *Revue germanique internationale*, 5, pp. 7-14.
- BENSUSSAN, G. (2002). «Franz Rosenzweig et le Freies Jüdisches Lehrhaus de Francfort», *Revue germanique internationale*, 17, pp. 203-215.
- BERLIN, I. (1999). «Esclavitud i emancipació dels jueus», *L'Espill*, 1, pp. 103-122.
- BONHOEFFER, D. (1983). *Resistencia y sumisión. Cartas y apuntes desde el cautiverio*. Eberhard Bethge (ed.). José J. Alemany (trad.). Salamanca: Ediciones Sígueme.
- BRAGUE, R. (1992). *Europa, la vía romana*. Barcelona: Barcelonesa d'Edicions.
- BUBER, M. (1994). *Jo i Tu*. Barcelona: Claret.
- CHESTERTON, G. K. (2003). *Autobiografía*. Barcelona: El Acanalado.
- COHEN, H. (2004). *La religión de la razón desde las fuentes del judaísmo*. Barcelona: Anthropos.
- CORNWELL, J. (2005). *Los científicos de Hitler. Ciencia, guerra y pacto con el diablo*. Barcelona: Paidós.
- CZIFFRA, G. von. (2009). *El santo bebedor. Recuerdos de Joseph Roth*. Barcelona: Acanalado.
- DERRIDA, J. (2004). *Kant, el judío, el alemán*. Madrid: Trotta.
- FRIEDENTHAL-HAASE, M. (1992). «Educación de adultos y crisis en el pensamiento de Martin Buber», *Educación*, 45, pp. 21-38.
- FULLAT, O. (2001). *Els valors d'Occident*. Barcelona: Institut d'Estudis Catalans.
- FULLAT, O. (2004). *L'autèntic origen dels europeus. El cristianisme en la formació d'Occident*. Barcelona: Pòrtic.
- FULLAT, O. (2005). *Valores y narrativa. Axiología educativa de Occidente*. Barcelona: Publicacions i Edicions de la Universitat de Barcelona.
- GARCÍA-BARÓ, M. (1998). «Sobre *La Estrella de la Redención*», *Ars Brevis*, 4, pp. 129-136.
- GARCÍA-BARÓ, M. (2001). «El pluralismo religioso en la perspectiva del pensamiento judío contemporáneo, según Franz Rosenweig», *El Olivo*, XXV, 54, pp. 89-117.
- GENNARI, M. (1995). *Storia della Bildung. Formazione dell'uomo e storia della cultura in Germania e nella Mitteleuropa* (2.^a ed., 1998). Brescia: La Scuola.
- GENNARI, M. (2001). *Filosofia della formazione dell'uomo*. Milán: Bompiani.
- GIMENO GRANERO, J. C. (2012). «El temor del Señor: camino de comunión con Dios y de realización humana», *Escritos del Vedat*, XLII, pp. 7-20.
- HABERMAS, J. (1994). «¿A quién pertenece la razón anamnética?», *Isegoría*, 10, 1994, pp. 107-117. También en *Israel o Atenas: ensa-*

yos sobre religión, teología y racionalidad. Madrid: Trotta, 2001, pp. 171-182.

HESSE, H. (1981). *Escritos políticos 1914/1932* (3.^a ed.). Barcelona: Bruguera.

IPLAND, J. (1999). *El concepto de Bildung en el neohumanismo alemán*. Huelva: Hergué.

JONAS, H. (2005). *Memorias*. Madrid: Losada.

KAFKA, F. (2014). *Carta al padre y otros escritos. Fragmentos de cuadernos y hojas sueltas* (3.^a ed.). Introducción, traducción y notas de Carmen Gauger. Madrid: Alianza Editorial.

KAISER, A. (ed.) (1999). *La Bildung ebraico-tesca del Novecento*. Milán: Bompiani.

KOSELLECK, R. (2007). *Crítica y crisis: un estudio sobre la patogénesis del mundo burgués*. Julio A. Prados (ed.). Madrid: Trotta-Universidad Autónoma de Madrid.

KOSELLECK, R. (2012). *Historia de conceptos. Estudios sobre semántica y pragmática del lenguaje político y social*. Madrid: Trotta.

LESSING, G. E. (1982). «La educación del género humano», en *Escritos filosóficos y teológicos*. Agustín Andreu Rodrigo (ed.). Madrid: Editora Nacional, pp. 573-603.

246

LÖWTH, K. (1968). *El sentido de la historia*. Madrid: Aguilar.

MAGRIS, C. (2009). *El Danubi*. Barcelona: Edicions de 1984.

MALAPARTE, C. (2014). *Diario de un extranjero en París*. Barcelona: Tusquets editores.

MARITAIN, R. (2003). *Les grans amistats*. Barcelona: Claret.

MARY, E. (1986). «Moisés Mendelssohn. En el segundo centenario de su muerte», *El Olivo*, X, 24, pp. 155-181.

MATE, R. (1997). *Memoria de Occidente. Actualidad de pensadores judíos olvidados*. Barcelona: Anthropos.

MATE, R. (1998). *Heidegger y el judaísmo*. Barcelona: Anthropos.

MEIR, E. (2005). *The Rosenzweig Lehrhaus: Proposal for a Jewish House of Study in Kassel inspired by Franz Rosenzweig's Frankfurt Lehrhaus*. Ramat Gan (Israel): Bar Ilan University-The Faculty of Jewish Studies.

MENDELSSOHN, M. (1991). *Jerusalem o acerca de poder religioso y judaísmo*. Introducción, traducción y notas de José Monter Pérez. Barcelona: Anthropos.

METZ, J. B. (1999). *Por una cultura de la memoria*. Barcelona: Anthropos.

MORGENSTERN, S. (2005). *En otro tiempo. Años de juventud en Galitzia oriental*. Barcelona: Minúscula.

MORGENSTERN, S. (2008). *Huida y fin de Joseph Roth*. Valencia: Pre-textos.

- NATORP, P. (1914). *Religión y Humanidad. La religión dentro de los límites de la humanidad. Contribución a la fundación de la Pedagogía Social*. Barcelona: Estudio.
- NATORP, P. (2001). *Pedagogía Social. Teoría de la educación de la voluntad sobre la base de la comunidad*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- ORIZIO, B. (1977). «La índole comparativa del ensayo de G. E. Lessing *La educación del género humano*», *Perspectivas Pedagógicas*, X, pp. 443-469.
- ORRINGER, N. R. (2000). *Hermann Cohen (1842-1918). Filosofar como fundamental*. Madrid: Ediciones del Orto.
- POLIAKOV, L. (1986). *Historia del antisemitismo. La Europa suicida, 1870-1933*. Barcelona: Muchnick editores.
- PROCHNIK, G. (2014). *El exilio imposible. Stefan Zweig y el fin del mundo*. Barcelona: Planeta.
- QUINTANA CABANAS, J. M. (2013). *Pensamiento pedagógico en el idealismo alemán y en Schleiermacher*. Madrid: Biblioteca de Autores Cristianos-Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- RATZINGER, J. (2006). *Mi vida. Autobiografía*. Madrid: Ediciones Encuentro.
- ROSENZWEIG, F. (1989). *El nuevo pensamiento*. Barcelona: Visor.
- ROSENZWEIG, F. (1997). *La Estrella de la Redención*. Edición preparada por Miguel García-Baró. Salamanca: Sígueme.
- ROSENZWEIG, F. (1998). «Introducción a los Escritos judíos de Hermann Cohen» [Traducción de Miguel García-Baró], en *Judaísmo y límites de la modernidad*. Barcelona: Riopiedras, pp. 13-64.
- ROTH, J. (2002). *La Cripta de los Capuchinos*. Barcelona: Acantilado.
- ROTH, J. (2007). *Job. Historia de un hombre sencillo*. Barcelona: Acantilado.
- ROTH, J. (2008a). *Judíos errantes*. Barcelona: Acantilado, 2008.
- ROTH, J. (2008b). *La llegendra del sant bevedor*. Barcelona: El Cercle de Viena.
- ROTH, J. (2013). *El Anticristo*. Introducción de Ignacio Vidal-Folch. Madrid: Capitán Swing Libros.
- ROTH, J. (2014). *El Leviatan i altres narracions*. Barcelona: Edicions Còmplices.
- ROTH, J. y ZWEIG, Stefan (2014). *Ser amigo mío es funesto. Correspondencia (1927-1938)*. Epílogo de Heinz Lunzer. Barcelona: Acantilado.
- RUBÍO y BELLVÉ, M. (1917). *Filosofía de la Guerra. Juicios, observaciones y comentarios relativos a la gran lucha de las naciones. Artículos publicados en La Vanguardia de Barcelona, durante los años 1915 y 1916*. Barcelona: Minerva.

- SALES, J. (2014). «La teoria del coneixement com a lloc de la filosofia en el neokantisme», en *Coneixement i situació*. Barcelona: Publicacions i Edicions de la Universitat de Barcelona, pp. 15-33.
- SERRANO DE HARO, A. (1994). «Fenomenología de la historia y judaísmo (1919-1951)», *El Olivo*, XVIII, 40, pp. 97-112.
- SHESTOV, L. (1993). *Athènes et Jérusalem*. París: Aubier.
- SHESTOV, L. (2005). «Atenas y Jerusalén», *Nueva Revista*, 97, enero-febrero, pp. 97-116.
- SIMÓN, A. (1994). «Las fronteras del tú. Introducción al pensamiento de Martin Buber», *El Olivo*, XVIII, 39, pp. 73-103.
- SPERA, O. (1977). «El diálogo de Martin Buber», *Universitas*, XIV, 4, pp. 311-319.
- SPINOZA, B. (1979). *Ética*. Edición preparada por Vidal Peña. Madrid: Editora Nacional.
- SPINOZA, B. (1986). *Tratado teológico-político*. Traducción, introducción, notas e índices de Atilano Domínguez. Madrid: Alianza Editorial.
- STEIN, E. (2001). *Edith Stein. Vie d'une famille juive. 1891-1942*. Ginebra-París: Ad Solem-Cerf.
- STEINER, G. (2004). *La idea d'Europa*. Barcelona: Arcàdia.
- STERN, F. R. (2003). *El mundo alemán de Einstein. La promesa de una cultura*. Barcelona: Paidós.
- STRAUSS, L. (1991). *Jerusalem i Atenes*. Jordi R. Sales Coderch y Josep Monserrat Molas (eds.) Barcelona: Barcelonesa d'Edicions.
- STRAUSS, L. (2002). «El nihilisme alemany», *Comprendre*, IV, 1, pp. 69-89.
- URABAYEN, J. (2004). «La crítica de E. Lévinas a la filosofía occidental: Abraham frente a Ulises». *Estudios Filosóficos*, LIII, pp. 313-331.
- VÁNDOR, J. (1993). «Judaísmo y cultura centroeuropea: 1880-1940», *El Olivo*, XVII, 37, pp. 177-189.
- WAAL, E. de (2012). *La liebre con ojos de ámbar. Una herencia oculta*. Barcelona: Acantilado.
- WIEHL, R. (1992) «El pensamiento judío de Hermann Cohen y Franz Rosenzweig: un nuevo pensamiento en la filosofía del siglo XX», en GÓMEZ CAFFARENA, J. y MARDONES, J. M. (coords.), *Cuestiones epistemológicas. Materiales para una filosofía de la religión*. Barcelona: Anthropos, pp. 221-240.
- ZWEIG, S. (1956). *El candelabro enterrado*. Barcelona: Ediciones G. P.
- ZWEIG, S. (2001a). *El món d'ahir. Memòries d'un europeu*. Barcelona: Quaderns Crema.
- ZWEIG, S. (2001b). *Castellio contra Calvino. Conciencia contra violencia*. Barcelona: Acantilado.
- ZWEIG, S. (2003). *El legado de Europa*. Barcelona: Acantilado.

ZWEIG, S. (2006). *Erasmus de Rotterdam. Triunfo y tragedia de un humanista*. Barcelona: Paidós.

ZWEIG, S. (2009). *Mendel el de los libros*. Barcelona: Acanalado.

ZWEIG, S. (2014). *El món de 1914*. Edición e introducción a cargo de Antoni Martí i Monterde. Gerona: Edicions de la Ela Geminada.

Isabel Vilafranca Manguán
Facultad de Educación, Universidad de Barcelona
ivilafranca@ub.edu

Conrad Vilanou Torrano
Facultad de Educación, Universidad de Barcelona
cvilanou@ub.edu

[Artículo aprobado para su publicación en febrero de 2015]